

GLADYS MARY TEIVE AURAS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO DE 1º GRAU NO ÂMBITO DA  
POLÍTICA DE MODERNIZAÇÃO ECONÔMICA NO  
ESTADO DE SANTA CATARINA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Florianópolis - 1993

GLADYS MARY TEIVE AURAS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO DE 1º GRAU NO ÂMBITO DA  
POLÍTICA DE MODERNIZAÇÃO ECONÔMICA NO  
ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação (Teoria e Prática Pedagógica) à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina sob a orientação da Professora Doutora Marli Auras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Florianópolis - 1993

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
DE 1º GRAU NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE MODERNIZAÇÃO  
ECONÔMICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Dissertação submetida ao Colegiado  
do Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/07/93

Profª. Drª. Marli Auras (Orientadora)

Profª. Drª. Leda Scheibe (Examinadora)

Profª. M.Sc. Telma Anita Piacentini (Examinadora)

Profª. M.Sc. Olinda Evangelista (Suplente)

GLADYS MARY TEIVE AURAS

Florianópolis, Santa Catarina  
Julho/1993

A Anne, minha filha, que teve in-  
finita paciência com meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

À Marli Auras, pelo estímulo de sua envergadura intelectual, pela amizade e disponibilidade com que sempre fui recebida para uma orientação segura.

À Olinda Evangelista, pelas contribuições substanciais dadas a esta pesquisa.

À Lalú, Ana Baiana, Áurea, Vera e Cleusa, cujas observações foram decisivas no "caótico" momento inicial.

À Haydeé, da Subunidade do Ensino de 2º grau da Secretaria do Estado da Educação, à Ilda, do Conselho Estadual de Educação e ao Professor Fernando Moreira, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, que me possibilitaram o acesso à informações relevantes.

À Therezinha, minha mãe, pelo apoio e aos meus irmãos, Loi e especialmente ao Dinho, pela sempre carinhosa ajuda.

Ao Harold, meu marido e companheiro, pelo inestimável estímulo e compreensão.

## RESUMO

Este estudo procurou desvelar o lugar que ocupou a educação escolar, especificamente a formação do professor das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, no discurso e prática do governo do Estado de Santa Catarina, no período histórico de 1960 a 1980.

Para tal, utilizamo-nos de análise bibliográfica e documental, especialmente de leis, decretos e pareceres ao nível nacional e estadual, tendo como fio condutor o estudo dos dois planos de educação elaborados nas décadas de sessenta e oitenta: Plano Estadual de Educação 1969/1980 e Plano Estadual de Educação 1980/1983, retrato do tipo de resposta que o governo buscou na educação, nos diferentes momentos históricos, para o desenvolvimento do modelo econômico brasileiro e catarinense, em particular.

Tal estudo nos possibilitou constatar que apesar da educação escolar ser proclamada como prioridade do governo, como "coadjuvante imprescindível" ao projeto desenvolvimentista/modernizador nas décadas de sessenta e setenta e como "ação transformadora da sociedade", na década de oitenta, o curso formador do professor para as quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, muito embora tenha sido quantitativamente expandido no Es-

tado de Santa Catarina, não sofreu reestruturações de base - visando adequá-lo às novas exigências da escola básica - mas apenas ajustes no seu desenho curricular, relacionados à inclusão ou substituição de algumas disciplinas e cargas horárias.

A precariedade do curso formador do professor, exacerbada com o advento da Lei 5692/71 que separou rigidamente a formação geral da formação profissional aliada a precariedade do funcionamento da escola pública catarinense e ao aviltamento salarial da categoria docente (de 1969 a 1983 o salário dos professores estaduais sofreu uma desvalorização de 328%) são expressões do descompromisso do Estado para com o desenvolvimento de diretrizes políticas voltadas para a efetiva democratização social e econômica do conjunto da sociedade catarinense, apesar de suas históricas proclamações em contrário.

Nesse sentido, concluímos que o avançar do movimento organizado dos professores da rede pública estadual poderá significar, em sua articulação com as demais categorias organizadas da sociedade civil, a peça-mestra na luta pela democratização da educação e do Estado.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	08
2. A INSERÇÃO DE SANTA CATARINA NO PROJETO NACIONAL DESENVOL- VIMENTISTA .....	20
2.1. Seminário Sócio-Econômico - Definição da Ideologia Desenvolvimentista em Terras Catarinenses .....	27
2.1.1. Educação - Alavanca para o Desenvolvimento .....	28
2.2. Seminário Sócio-Econômico - Plataforma do PSD para Projetar seu Candidato ao Governo do Estado .....	37
3. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: EXTENSÃO DA PRÁTICA DE PLANEJA- MENTO DO DOMÍNIO ECONÔMICO PARA O CAMPO DO ENSINO .....	45
3.1. A Ajuda Internacional para a Elaboração do Primeiro Plano Estadual de Educação (1969/1980) .....	48
3.2. O Colóquio Estadual sobre a Organização do Sistema de Ensino Catarinense - CESE .....	53



4. O PRIMEIRO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - ADEQUAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL CATARINENSE À POLÍTICA SÓCIO-ECONÔMICA E À NECESSIDADE DE SE RESPONDER À CRESCENTE DEMANDA POR ESCOLARIDADE .....	59
4.1. O Sistema de Avanços Progressivos - SAP .....	64
5. DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO - O PAPEL DO CURSO FORMADOR DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU NO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA CATARINENSE .....	71
5.1. A Influência do Escolanovismo e Tecnicismo na Formação do Professor .....	89
6. O SEGUNDO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 1980/1983 E SUA ÊNFASE NA FIGURA DO PROFESSOR COMO FORMA DE ELEVAR A QUALIDADE DO ENSINO .....	103
6.1. A Organização dos Professores em Associações de Classe: luta por melhores condições para o exercício do magistério e por maior participação nos destinos da educação .....	114
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
8. BIBLIOGRAFIA .....	124

## 1. INTRODUÇÃO

Apesar do preceito constitucional que afirma a educação como um direito de todo cidadão, todos os anos um expressivo número de crianças catarinenses, oriundas da classe trabalhadora, abandonam a rede escolar pública sem completar os oito anos de escolaridade obrigatórios e gratuitos previstos pela legislação vigente e, sem transporem, na sua maioria, os umbrais da alfabetização. Um contingente igualmente significativo sequer consegue ingressar na escola básica. O censo demográfico de 1980 indicava a existência de mais de duzentas mil crianças em idade escolar fora da escola.

Os dados da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina revelam que, das 145.728 crianças matriculadas na 1ª série do 1º grau da escola pública estadual, no ano de 1975, 136.996 (94%) a concluíram, 11.923 (76%) matricularam-se na 2ª série no ano de 1976 e destas 104.397 (73,7%) conseguiram concluí-la. No ano seguinte, 1977, das 98.180 (67,4%) crianças matriculadas na 3ª série 91.686 (62,8%) concluíram e destas apenas

89.686 (61,5%) concluíram a 4ª série do 1º grau no ano de 1978.

Dados mais recentes apontam que, das 145.173 crianças matriculadas na 1ª série do 1º grau das escolas públicas estaduais, no ano de 1982, 117.435 (80,9%) matricularam-se na 2ª série em 1983, 104.875 (72,2%) na 3ª série em 1984, 76.534 (52,7%) matricularam-se na 4ª série em 1985 e destas apenas 71.387 (49,2%) concluíram.<sup>1</sup>

Estes dados são fortes indicadores de que a escola pública estadual catarinense não tem assegurado para um grande número de crianças a aquisição daquelas habilidades e conhecimentos que facilitam a participação do indivíduo no seu universo social.

É em relação a este quadro precário da escola elementar, que dificulta às crianças da classe trabalhadora a aquisição do instrumental básico de conhecimentos aos quais têm direito, que se torna necessário compreender a formação do professor.

A opção em privilegiar a formação do professor das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau nasceu dos desafios da minha prática profissional, mais especificamente no trabalho que realizávamos na 1ª Unidade de Coordenação Regional (1ª UCRE)

---

1. Dados obtidos na Unidade de Informática (UNINFO) da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina.

junto aos professores de 1ª a 4ª série da rede pública estadual da Grande Florianópolis.

Foi o relacionamento com esses professores, através de cursos de aperfeiçoamento por nós ministrados, reuniões, acompanhamentos, etc, que nos possibilitou um mergulho na realidade do ensino público de 1ª a 4ª série e um contato direto com a precária competência do professor, egresso do curso de magistério, no sentido de garantir a seus alunos a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicas que contribuem para efetivar a participação do indivíduo na dinâmica das relações sociais.

Nosso trabalho atual como supervisora pedagógica do Curso Magistério de 1º grau - 1ª a 4ª série do Instituto Estadual de Educação, antigo Instituto de Educação Dias Velho, citado nesta pesquisa, reforçou o interesse em buscar compreender os pressupostos que têm fundamentado o preparo do professor das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, dando origem a uma prática, via de regra, ingênua e idealizada do social.

Convém salientar que a ênfase dada ao professor - à sua (in)competência - não significa transformá-lo no único responsável pelo insucesso das crianças da classe popular. É fato indiscutível, no entanto, que as crianças que fracassam sentaram-se nos bancos escolares, foram submetidas ao trabalho e a avaliação de "um profissional". Acreditamos que aí resida um aspecto que configura a importância de entender o papel do profes-

sor, tendo sempre presente que sua maior ou menor qualificação relaciona-se, regra geral, com o maior ou menor compromisso do Estado com relação ao setor Educação e às políticas sociais mais abrangentes.

Neste sentido, concordamos com Santiago quando afirma que

"... a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores primários, de modo geral, caracteriza-se menos por responsabilidade/irresponsabilidade em si, de natureza individual, e mais pelas condições de formação e de atuação a que estão expostos na organização da escola/sala de aula".<sup>2</sup>

Entendemos que a construção da (in)competência do professor e, conseqüentemente, da escola básica, deve ser compreendida no contexto mais amplo da formação de um Estado excludente, historicamente marcado pela produção da desigualdade econômico-social, em que as maiorias são relegadas à condição de marginalização, feito estrangeiros em seu próprio país. Deste contexto histórico decorre a redução ou escassez das verbas públicas para a educação, a sistemática desvalorização profissional e degradação econômico-social dos profissionais do magistério, bem como o constante processo de pauperização da população com suas pesadas conseqüências no rendimento escolar.

---

2. Maria Eliete Santiago. Escola Pública de Primeiro Grau. Da Compreensão à Intervenção, p. 62.

Em meio a isto, não há - e nem poderia haver, dada a precariedade das políticas públicas - tradição de pesquisa educacional em Santa Catarina. Do ponto de vista analítico, reflexivo, praticamente desconhecemos <sup>lem</sup> nossa rede escolar, as implicações de suas relações pedagógicas. Há sim, vários levantamentos empíricos, que desafiam os interessados a buscarem seus nexos mais profundos, na perspectiva histórica da realização de transformações substantivas na escola e na sociedade.

Especificamente acerca do curso formador do professor para as quatro séries iniciais do ensino de 1º grau - Curso Magistério - há praticamente nada refletido no Estado. Aliás, gostaríamos de registrar a séria dificuldade com que nos deparamos para obter as informações de que carecíamos, nos diferentes momentos da pesquisa, apesar da boa vontade de alguns funcionários da Secretaria da Educação, do Conselho Estadual de Educação e do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

### Pressupostos Teórico-Metodológicos

O pressuposto básico deste estudo é o de que se a escola é momento de exclusão e tem contribuído, historicamente, para a reprodução das desigualdades sociais, é também, contraditoriamente, lugar onde há possibilidade da transmissão de um saber capaz de se transformar, para a classe trabalhadora, em uma

força instrumentalizadora e mobilizadora, no sentido da transformação social.

Esta possibilidade da escola transformar-se em instrumento de luta, segundo Cury

"explica as barreiras à democratização, os mecanismos de seleção e todas as tentativas de diminuir a eficácia da ação educativa."3

Pensamos que a escola pode e deve atuar como mediadora - no sentido de contribuir para a construção de uma visão de mundo articulada, coerente, crítica e unitária - entre os trabalhadores e a totalidade social, com vistas à superação da desigualdade.

De acordo com Gramsci

"O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais."4

---

3. Carlos Roberto Jamil Cury. Educação e Contradição, p.76.

4. Antonio Gramsci. Concepção Dialética da História. p. 13-14.

A própria luta histórica da classe trabalhadora pela escola pública, pelo direito ao saber, à informação, traz em germe a possibilidade de, através também da educação escolar, se chegar a uma outra compreensão do que se "passa em torno" e então, a possibilidade de participação mais efetiva e conseqüente nas lutas políticas.

A ação transformadora da escola, entretanto, não significa, desde logo, a posse de um saber revolucionário. Nas palavras de Cury,

"A educação, quando não se põe a serviço de uma ideologia regressiva, e se estabelece como princípio de luta contra o arcaísmo do 'senso comum' (...) ajuda a elevar o nível intelectual das massas até a 'modernidade'".<sup>5</sup>

Valemo-nos ainda das palavras de Cury para dizer que

"O senso comum produz normas de conduta adequadas à concepção de mundo do grupo dirigente e leva à passividade. Mas o senso comum é também o ponto de partida para elevação moral intelectual. A função política da educação torna-se importante quando supera o anacronismo nele implícito. A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode então ser assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita. Se o senso comum revela, de um lado, que 'todos são filósofos', isto é, pensam, por outro, pensam sob determinada direção. Todos refletem a realidade, mas

---

5. Carlos Roberto Jamil Cury, op. cit., p.77.



nem todos refletem sobre ela. A função política da educação é educar politicamente 'quem não sabe' (...), rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade."<sup>6</sup>

É nesta perspectiva que a educação pode adquirir uma dimensão revolucionária, tornar-se um instrumento de luta em favor da classe trabalhadora, contribuindo para sua passagem de "classe em si" para "classe para si".

Nisto está implícito a necessidade de se repensar o papel do professor, de se refletir sobre sua prática escolar. A realização da contribuição escolar para a democratização do saber está na razão direta da competência do professor em saber ensinar a todos, em vencer as dificuldades surgidas no cotidiano de seu trabalho docente.

Isto certamente exigirá que na sua "formação-ação" o professor tenha adquirido:

"uma aguda consciência da realidade em que vai atuar";  
 "uma adequada fundamentação teórica que lhe permita uma ação coerente;" e  
 "uma satisfatória instrumentalização técnica que lhe possibilite uma ação eficaz".<sup>7</sup>

---

6. Idem, Ibidem, p.77.

7. Dermeval Saviani. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica, p. 60.

Estes objetivos constituem uma das condições possíveis para uma ação pedagógica eficaz e coerente. Mas, como apropriadamente afirmaram Pimenta e Gonçalves, será preciso, também,

"de inúmeras formas, garantir que os profissionais bem formados ingressem e permaneçam no magistério. E para isso é preciso uma luta por melhores condições para o exercício do magistério como profissão".<sup>8</sup>

A partir destes pressupostos teóricos nossa investigação buscou compreender o lugar que ocupou a educação escolar, especificamente a formação do professor das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, no discurso e prática do governo do Estado de Santa Catarina. Para tanto, lançamos mão da análise bibliográfica e documental, especialmente de leis, decretos, pareceres, a nível nacional e estadual, tendo como fio condutor os Planos Estaduais de Educação, retrato do tipo de resposta que o governo buscou nos diferentes momentos históricos para o desenvolvimento do modelo político-econômico brasileiro e catarinense em particular.

---

8. Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores, p. 109.

O privilegiamento do estudo da legislação, especialmente dos Planos de Educação, deveu-se ao entendimento de que

"O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez explicitadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa".<sup>9</sup>

A delimitação do tempo para a investigação pretendida abrangeu um período de vinte anos: de 1960 a 1980.

A opção por privilegiar a década de sessenta como marco inicial da pesquisa deveu-se a dois fatores: 1) foi nesse período que ao nível de Santa Catarina ocorreu o "arranco" para o desenvolvimento, momento em que a educação escolar foi considerada coadjuvante imprescindível ao projeto de lançar o Estado à modernidade; e 2) foi também nesse período, mais precisamente a partir do golpe de 64, que a ideologia nacional desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, consolidando a estrutura capitalista no país, que passou a assumir as características de capitalismo dependente associado.

E foi justamente com o pretexto de modernizar a educação para que pudesse responder às necessidades do modelo de

---

9. Demerval Saviani. Política e Educação no Brasil. O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino, p. 10.

desenvolvimento dependente associado que o sistema educacional catarinense foi reformulado. O tratamento dispensado à educação no primeiro Plano Estadual de Educação, elaborado no auge da ditadura (1969) por uma "comissão de alto nível", composta por intelectuais ligados ao aparelho de Estado - e devidamente assessorados por organismos internacionais - foi marcado pela necessidade de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico.

Desse modo, a preocupação manifestada no citado Plano para com a "eficiência" do professor resumiu-se apenas à questões de ordem técnica: "treinar o professor nas técnicas de ensino aconselhadas pela adoção da nova estrutura e do novo currículo", passando ao largo de questões relacionadas às condições históricas em que a formação do professor vinha se processando e até mesmo do como assegurar uma competência teórica e instrumentalização técnica, capazes de levar o futuro professor a compreender e atuar na "nova sociedade" a que o Plano tanto se refere.

A despreocupação para com uma formação teórica e instrumentalização técnica sólidas nos faz supor que a autonomia intelectual do professor, especialmente do professor das séries iniciais do ensino ~~de~~ de 1º grau, não era algo desejado naquele momento histórico. Interessava apenas que os novos professores assumissem rapidamente as escolas, crescendo em número acelerado para cumprirem o seu papel de "adestrar" rápida e eficientemente, os indivíduos para o mercado de trabalho.

Na passagem dos anos setenta aos oitenta, Santa Catarina viveu, a exemplo de todo o país, um clima de reacendimento das forças democráticas. Crescem os movimentos populares, até então calados pelo regime ditatorial, que irão, paulatinamente, constituir-se em novas forças sociais engajadas na luta pela democratização da sociedade.

Dentre esses movimentos destaca-se, ao nível de Santa Catarina, o movimento dos professores de 1º e 2º graus da rede pública estadual, que em sintonia com o movimento mais amplo dos trabalhadores em geral, passarão a lutar pelo direito à escola pública de qualidade e por melhores condições para o exercício do magistério.

O segundo Plano Estadual de Educação 1980/1983 reflete esse momento histórico apontando a atividade educativa enquanto ação transformadora da sociedade e "apostando" no resgate da qualidade do ensino, cuja ênfase foi posta na figura do professor e na revitalização do seu curso formador - curso magistério de 1º grau - 1ª a 4ª série.

O desafio dessa pesquisa é justamente o de buscar desvelar como o Estado de Santa Catarina, no período histórico estudado, procurou resposta na educação escolar, mais precisamente no curso formador do professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau, para o desenvolvimento do modelo político-econômico brasileiro e catarinense em particular.

## 2. A INSERÇÃO DE SANTA CATARINA NO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA

No final dos anos cinquenta o país é sacudido pelo projeto nacional desenvolvimentista. Juscelino Kubitschek (1956/1960) com o seu Plano de Metas, comandava o "arranco"<sup>1</sup> para o desenvolvimento difundindo a ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, no plano econômico, consolidava a industrialização do país, mediante a progressiva desnacionalização da economia.

No período de 1930 a 1964 as relações entre o modelo político brasileiro, de tendências populistas, e o modelo econômico, centrado na industrialização, caracterizaram-se por aquilo que Romanelli chamou de "equilíbrio mais ou menos estável".<sup>2</sup> Ge-

---

1. Esta expressão, popularizada no período J.K., parece ter sido emprestada da obra de W. W. Rostow intitulada "The Stages of Economic Growth". Rostow denomina o estágio de desenvolvimento em que se encontravam os países do Terceiro Mundo de "pré-condição para o arranco".

2. Otaíza de Oliveira Romanelli. História da Educação no Brasil, p. 193.

túlio Vargas (1930/1945 e 1951/1954) propiciara as condições infra-estruturais para a indústria básica, estimulando a expansão da indústria nacional.

Segundo Romanelli,

"É por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoiou, inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia do governo, em determinada épocas. Então o modelo político tinha sua contrapartida no modelo econômico e o equilíbrio se manteve, embora, às vezes, de forma precária, enquanto durou o apoio da classe empresarial e das Forças Armadas à política de compromissos de Vargas. A penetração mais intensa do capital internacional foi fator de rompimento daquele equilíbrio e Vargas perdeu o apoio do empresariado e das Forças Armadas. Daí para frente a internacionalização da economia brasileira já não podia coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo".<sup>3</sup>

O governo de Juscelino Kubitschek irá acentuar ainda mais esta contradição, estabelecendo um fosso entre o modelo político, alicerçado no nacionalismo e na política de massas (herdada de Vargas), e o modelo econômico embasado na industrialização e na desnacionalização da economia.

Como relata Pereira,

"... a ampliação dos ramos que deveriam constituir a base da pirâmide industrial

---

3. Idem, Ibidem, p. 193

brasileira fez-se com a massiva participação de capitais estrangeiros, que passaram a dominar os ramos-chave do aparelho industrial. Configurou-se, assim, nitidamente um modelo de desenvolvimento associado, em contraposição ao nacional desenvolvimentista."4

O chamado período "áureo" do desenvolvimento brasileiro assentou-se, portanto, numa contradição que só iria resolver-se com o golpe militar de 1964 quando a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência.

O ajuste da ideologia política ao plano econômico desnacionalizante, propiciado pelo golpe militar de 1964, consolidou a estrutura capitalista no país, que passou a assumir as características de capitalismo dependente ou, segundo a perspectiva do governo da época, capitalismo associado.

Acentuou-se, neste período, a intervenção do Estado na economia e nas relações sociais - respaldada pela hegemonia do poder executivo sobre o legislativo, provocando a subordinação da sociedade civil à sociedade política e, conseqüentemente, acarretando um amplo processo de desmobilização

---

4. Luís Pereira citado por Neide de Almeida Fiori (Coord.). Acesso ao Ensino Superior. Articulação entre Ensino Superior e Ensino de 2º grau. Vol. 1, p.98.



social<sup>5</sup>.

Segundo Saviani,

"O poder central estendia seus sustentáculos até os mais longínquos rincões do território nacional, sufocando a sociedade civil, desmantelando as incipientes organizações populares através do império onipresente de seu aparato repressivo.<sup>6</sup>

O povo brasileiro ou conforme a tese desenvolvida pela ditadura, a "massa" de brasileiros<sup>7</sup>, foi impedida de se manifestar politicamente, de erguer a sua voz. O fato é que o nível de organização e politização alcançado pelas "massas" urbanas no período de 1961 a 1964, fruto das freqüentes campanhas de reivindicação salarial, aliada à também intensa politização das "massas" camponesas especialmente no Nordeste do país, represen-

- 
5. Visando o "sereno" alcance de seus ideais desenvolvimentistas a ditadura decretou o Ato Institucional nº 2, de 27.10.65, que, tornando indireta a eleição para presidente e vice presidente da República, concedia ao presidente da República o poder de suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e de cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, além de extinguir os partidos políticos vigentes no país desde 1945, criando em seu lugar a Aliança Renovadora Nacional - ARENA, fundada como partido da situação, e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, partido que desempenharia a função de oposição.
  6. Demerval Saviani. Política Educacional no Brasil. O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino, p. 84.
  7. Referimo-nos à tese de Oliveira Viana, citada por Ianni (1981:168) segundo a qual "no Brasil não há povo, mas massa, não há cidadão, mas ignorantes; tese de que a sociedade é despreparada, amorfa, incompetente" e que, portanto, precisa ser tutelada, dominada pelo Estado.

tavam para a burguesia nacional associada ao imperialismo um sério risco para o seu plano de acelerar a acumulação privada do capital. A ascensão da massa "incompetente" e "amorfa" configurava a ameaça de formação de um governo de base popular.

O binômio "segurança e desenvolvimento" elaborado pela Escola Superior de Guerra e adotado pelo Estado brasileiro a partir do golpe de 1964 procurava colocar fim a esta ameaça, concorrendo para reorganizar e concentrar o poder do Estado, de modo a favorecer e impulsionar a acumulação monopolista do capital. Numa "moderna" versão do antigo lema "ordem e progresso", segurança envolvia, segundo Ianni,

"... o controle e a repressão de toda organização e atividade política das classes assalariadas, para que o capital monopolista tenha as mãos livres para desenvolver a acumulação. E desenvolvimento no sentido do florescimento das 'forças de mercado', com a predominância da livre empresa no sistema econômico"<sup>8</sup>

Para assegurar a sua intervenção sobre a política econômica e social, para manter o controle sobre a sociedade civil, para garantir, enfim, o processo de acumulação capitalista, o Estado brasileiro intensificou sua ação planejadora. O primeiro plano elaborado pós 64 - Programa de Ação Econômica do Governo - PAEG [1964 - 1967] representou, segundo Fernando Henrique

---

8. Octávio Ianni. A Ditadura do Grande Capital, p. 8

Cardoso,<sup>9</sup> "o corte político diferenciado do planejamento no Brasil". O governo que o outorgou almejava afastar a participação da sociedade civil do processo político, substituindo-a pela ação dos oficiais militares e tecnocratas, defensores da racionalidade, hierarquização, controle e eficácia econômica. Segundo Ianni, nesse período,

"Planejar passou a ser a palavra de ordem, em nome da qual se exercia a ditadura, à revelia dos interesses dos assalariados em geral. Numa sociedade em que o debate político estava proibido e a expropriação do proletariado e campesinato alcançava índices excepcionais era importante 'legitimar' a ditadura por meio da ideologização da sistemática, coerência, operatividade, pragmatismo, racionalidade, modernização, etc da política econômica."<sup>10</sup>

A idéia de planejar o desenvolvimento econômico nacional, contudo, já era vinculada no país desde a década de quarenta (época da 2ª Guerra Mundial). Mas, foi, sem dúvida, com o Plano de Metas<sup>11</sup> de Juscelino Kubstchek, que o projeto de desen-

---

9. Fernando Henrique Cardoso citado por Maria das Dores D. de Amorim. Plano Estadual de Educação. Concretização das Orientações Políticas da Educação. p. 17.

10. Octávio Ianni. Op. Cit., p. 6.

11. Para sua elaboração, além da assessoria dos técnicos da Confederação Nacional das Indústrias - CNI, JK contou com o apoio dos técnicos e dos estudos realizados pela Comissão Mista Brasil/Estados Unidos, pelo grupo misto Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL e também pelo Banco Nacional de Desenvolvimento - BNDE.

O apoio do E.U.A. ao plano desenvolvimentista dos países latino americanos, especialmente o brasileiro, somado ao forte estímulo em prol do planejamento a partir da década de 60, deve ser compreendido como uma estratégia no sentido de manter a hegemonia do grande capital multinacional no país, ameaçada com o crescimento significativo do sentimento esquerdista e nacionalista, bastante fortalecido após a revolução socialista cubana, liderada por Fidel Castro, em 1959.

volvimento econômico brasileiro,

"... começa a se confundir com a modernização de estrutura econômica de caráter capitalista, especialmente no setor automobilístico, eletrônico e químico. Isso acarreta a necessária redefinição da divisão técnica e social do trabalho mediante os processos de racionalização, hierarquização e controle, em função da acumulação do capital. Esses processos, próprios de um capitalismo que vai-se implantando, exigem a formação da força de trabalho em que a educação dê uma parcela de contribuição, que pode ir desde a formação para o mundo do trabalho (e não direta e imediatamente para a força de trabalho) até a disseminação de um modo de agir e de pensar consentâneos com as novas formas de divisão social do trabalho. Assim o avanço das relações sociais próprias do capitalismo forçam a expansão de escola."<sup>12</sup>

A associação que passou a ser estabelecida entre desenvolvimento econômico, planejamento, educação e modernização, a partir do Plano de Metas de Juscelino Kubsteczek, influenciou os estados da federação no sentido de também organizarem planos que propiciassem o "arranco" desenvolvimentista e, principalmente, que consolidassem o desenvolvimento do modelo econômico definido nacionalmente.

---

12. Carlos Roberto Jamil Cury. "A Democratização Escolar no Ensino Fundamental e sua relação com o ensino superior". p.128

## 2.1. Seminário Sócio-Econômico - Definição da Ideologia Desenvolvimentista em Terras Catarinenses

A nível de Santa Catarina as pré condições para o "arranco" não estavam postas. O Estado sequer possuía a infraestrutura básica para deflagar uma política industrial necessária para o deslanchar do processo.

No ano de 1960, o Estado possuía apenas 92.531 Kw de potência instalada, o que limitava enormemente a expansão das empresas existentes e impedia a instalação de novas unidades em território catarinense.

Diante desse quadro, melancólico para as lideranças industriais do Estado, a Federação das Indústrias de Santa Catarina - FIESC, assessorada pela Confederação Nacional das Indústrias - CNI, que já estava realizando levantamentos da situação econômica de várias regiões do país, realizou, durante o ano de 1959 e parte de 1960, o Seminário Sócio-Econômico, que consistiu no levantamento das condições infra - estruturais de Santa Catarina. Tal evento objetivava realizar

"num só tempo o levantamento das condições do Estado e a tentativa de esboçar a formulação e difusão da ideologia do desenvolvimento econômico e cultural que caracteriza o processo econômico brasileiro."<sup>13</sup>

---

13. Documento básico do Seminário Sócio-Econômico, p.2.

Os problemas do Estado foram discutidos entre os líderes das diversas regiões (representantes da agricultura e pecuária, comerciantes, industriais, representantes da administração pública, da justiça, da igreja, dentre outros) e os técnicos - "agentes mobilizadores" da FIESC, que vinham sendo devidamente treinados na área do planejamento desde 1957, pela Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL.<sup>14</sup>

O processo culminou com a elaboração do documento básico do Seminário Sócio-Econômico, cujos principais problemas identificados foram: falta de energia, transporte, crédito, inadequada rede de serviços e de infra-estrutura e carência de mão de obra qualificada para o trabalho, a última apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense.

#### 2.1.1. Educação - Alavanca para o desenvolvimento

A necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho mudou o caráter da escola catarinense, transformando-a em mediadora do processo desenvolvimentista, em fator de desenvolvimento, acentuando-se, dessa forma, a sua vinculação à economia.

---

14. O primeiro catarinense treinado pela CEPAL foi o engenheiro João Maria de Oliveira, num curso de 14 semanas realizado na Universidade Federal da Bahia.

Esta vinculação pode ser melhor compreendida na seguinte frase de Melo:

"Entendida assim, a educação nos parecerá do ponto de vista sócio-econômico, um investimento real que, quando econômico, verdadeiro pré-investimento. Não há porque não alargar-se, *latu* sensu, o conceito convencional de investimento. São-no as rodovias, a eletrificação, etc, porque sobre os empreendimentos daí decorrentes, erguer-se-á uma estrutura econômica e social adequada. Dentro dos mesmos critérios, se-lo-á também, e principalmente, a educação, pois sobre o homem devidamente preparado é que há de assentar-se todo o desenvolvimento".<sup>15</sup>

O Documento Básico do Seminário Sócio Econômico denunciara que, de um total de 335.000 crianças na faixa etária dos sete aos doze anos, aproximadamente 140.000 não tinham, no ano de 1960, oportunidades de matrícula nas escolas catarinenses. Das que conseguiam matricular-se na 1ª série apenas 15% (das 100% ingressantes) concluíram a 4ª série e destas, somente 6% ingressaram no nível médio. A taxa de reprovação atingia o patamar de 40% sobre o total das crianças matriculadas.

No ensino médio, somente 7% dos jovens da faixa de onze a dezoito anos, tinham, em 1960, oportunidade de matrícula,

---

15. Osvaldo Ferreira de Melo. Diretrizes para a Educação em Santa Catarina, p.5.

uma vez que o Estado dispunha de apenas quatro colégios gratuitos afora uma rede de cursos normal, a nível ginásial (normal de 1º ciclo), destinadas a formar professores para zona rural.

No que tange ao professor, à sua formação, o quadro não era menos desalentador: 5.500 das 9.000 professoras de 1ª a 4ª séries existentes no Estado, no ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério.

Diante de tal diagnóstico, considerado "desanimador" para um Estado que passara a atribuir à educação papel fundamental no preparo do homem como força produtiva, o presidente da FIESC, Celso Ramos, afirmou ao assinar o Documento Básico do Seminário Sócio-Econômico:

"surge aqui (...) uma nova contradição que se exprime no descompasso entre a demanda de mão de obra especializada que o processo exige e a deficiência do ensino. Este continua a se processar num plano imobilista que resiste às efetivas transformações de nossa estrutura sócio-econômica. Inútil pois seria qualquer programa de desenvolvimento que omitisse a prioridade alta a lhe ser atribuída nos diversos graus." 16

Considerando a educação como área prioritária para o programa desenvolvimentista estadual, cujo carro chefe era a industrialização, tal documento estabeleceu vinte metas educacio-

---

16. Sílvio Coelho dos Santos. Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina, p. 93.



nais a serem alcançadas pelo governo que deveria assumir o Estado, no ano de 1961. Ei-las:

1. "A adoção de um plano, com recursos federais, estaduais, municipais e particulares, que possibilite a integração de 239.000 novas crianças no sistema educacional pré-primário, primário e médio e vinculação a processos de formação ou orientação profissional";
2. "A construção e o equipamento de 1.400 salas de aula, com a capacidade de quarenta alunos cada uma, bem como a obtenção e aparelhamento de 1954 ambientes para o ensino médio e para a vinculação e processos de formação";
3. "A remodelação e o reequipamento das escolas existentes, adaptando-as às suas finalidades específicas";
4. "A vinculação de 2.994 professores, monitores e orientadores de dedicação exclusiva, a partir de 1961";
5. "A reformulação, tendo em vista o plano geral de educação, da política de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente dos diferentes níveis e técnicas, com o fim de alcançar as quantidades necessárias, com a qualificação exigida. Para tanto dever-se-á elaborar e executar um plano especial, somando-se os esforços do Estado aos da iniciativa particular";

6. "A transformação da escola tradicional em escola viva, ampliando a escola de três a quatro anos para seis ou mais anos. A escola primária seria desdobrada em dois graus, cabendo ao primeiro a ministração de conhecimentos básicos de leitura e escrita, e ao segundo, o direcionamento da criança a uma atividade profissional, segundo o ambiente em que viva e a sua capacidade";
7. "A implantação e a ampliação de sistemas de formação profissional nos diferentes aspectos da atividade humana: agricultura, indústria e comércio - planejadas de forma a se ter adequadamente preparada a mão-de-obra especializada - que reclamava o desenvolvimento do Estado";
8. "A cooperação das empresas industriais, comerciais e agrícolas deve ser conseguida com o fito de se estabelecer e executar um plano especial de aprendizagem e treinamento local de trabalho";
9. "Criação de um centro de preparo e experimentação do material didático exigido pelas escolas e pelos métodos de ensino a se implantar";
10. "Implantação da orientação educacional, com a criação de um centro experimental e posteriormente de centros regionais visando aproveitar as inclinações naturais dos adolescentes";

11. "Estudo de um plano de bolsas escolares, a ser mantido por um Fundo Especial de Educação, de modo a garantir aos realmente capazes, desprovidos de recursos, o acesso aos diferentes graus de ensino";
12. "Instituição de um sistema de financiamento à educação para tornar possível à classe média a manutenção de sistema escolar dos rapazes e moças em idade de formação";
13. "Remuneração condigna ao professor, escalonando-se níveis que, partindo do salário básico, assegurassem acréscimos salariais segundo a qualificação, o local de exercício da atividade";
14. "Instituição do sistema de dedicação exclusiva para os professores do ensino secundário, com níveis salariais correspondentes à essa situação";
15. "Elaboração e execução de plano especial de financiamento à construção ou aquisição, pelo professor, de casa própria";
16. "Criação de condições de desenvolvimento do ensino secundário tradicional, assegurada a cooperação do Estado a estabelecimentos particulares de ensino, mediante a contraprestação de vagas a serem preenchidas por bolsistas do Estado";

17. "Implantação de escolas móveis para servir áreas de população rarefeita";
18. "Implantação progressiva de planos especiais de erradicação do analfabetismo";
19. "Municipalização do ensino, entendida como a transferência ao município da execução do plano educacional da escola primária com a assistência financeira e técnica do Estado, e a supervisão deste quanto ao cumprimento das cláusulas de convênio";
20. "Criação da Universidade Federal constituída das Escolas Superiores em funcionamento e ainda de Unidades de Engenharia e Superior de Agricultura."17

Na prática, no governo de Celso Ramos (1961 - 1964), foram executadas pelo Gabinete de Planejamento do 1º PLAMEG, sob a forma de planos setoriais, as metas referentes à ampliação quantitativa da rede escolar, à disseminação do Curso Normal Ginásial (ex Curso Normal Regional, transformado em ginásial por Celso Ramos no ano de 1962, por força da lei 4.024/61) e ao aperfeiçoamento dos professores da zona rural.

---

17. Sílvia Coelho dos Santos. Um Esquema para a Educação em Santa Catarina, p. 35 a 38.

Destaque-se ainda a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado - UDESC (lei nº 3.191./63), do Conselho Estadual de Educação e a aprovação dos decretos: a) nº 105, de 22.02.63, que dispunha sobre a organização do ensino normal; b) nº 712, de 26.09.63, que estabelecia o regulamento do ensino primário e c) nº 773, de 07.10.63, que versava sobre a avaliação do rendimento escolar.

Foram criadas, nesse período, cerca de 2.500 salas de aula, para grupos escolares e escolas rurais, e dezenas de estabelecimentos de ensino médio, entre eles o Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, o Colégio Celso Ramos, em Joinville, o Colégio Vidal Ramos, em Lages, o Colégio Aderbal Ramos da Silva, em Florianópolis, o Colégio Pedro II, em Blumenau (2ª ala), o Colégio Industrial, em Tubarão, dentre outros.

A disseminação do Curso Normal Ginásial por quase todos os municípios catarinenses, como forma de suprir a carência de cursos a nível ginásial, para o qual havia uma crescente demanda no Estado - decorrente do processo de industrialização - concorreu para alterar a sua função de habilitar o professor leigo, cuja presença, especialmente na região rural, era predominante.

Tais cursos representavam uma opção barata de ensino

médio<sup>18</sup>, no nível ginásial, uma vez que além de funcionarem, na sua grande maioria, nos prédios dos grupos escolares, aproveitavam-se de seu pessoal técnico e administrativo além de utilizarem como docentes os próprios professores do curso primário. Sua disseminação, portanto, desobrigava o Estado de instalar outros tipos de ensino de nível ginásial, o que certamente envolveria maior aplicação de recursos financeiros.

Os cursos destinados ao aperfeiçoamento do professor da zona rural, conhecidos como CAPRU, foram realizados em diversas regiões do Estado mas, devido a sua precária estrutura, não obtiveram os resultados esperados. Os poucos recursos destinados a tal empreendimento somado ao grande número de professores a atingir bem como o seu exíguo período de duração (apenas oito dias) pouco alteraram o precário quadro do ensino rural, marcado pela maciça presença do professor leigo.

Há que se ressaltar também que, apesar das intensões contidas no documento básico do Seminário Sócio-Econômico no sentido de reformular a política de formação e aperfeiçoamento do professor, foram admitidos, no período 1960/1964, 1910 profes

---

18. O ensino médio, segundo prescrições da LDB nº 4.024/61 era subdividido em dois ciclos, o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e normal).

sores não titulados nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

## 2.2. Seminário Sócio-Econômico - Plataforma do PSD para Projetar seu Candidato ao Governo do Estado.

Acerca do Seminário Sócio-Econômico cabe ainda salientar que, além do seu propósito explícito de definir a ideologia desenvolvimentista em terras catarinenses, havia um propósito implícito, encoberto pela preconizada neutralidade do evento: o seminário constituiu-se numa estratégia política do Partido Social Democrata - PSD, posteriormente transformada em plataforma de governo do então presidente da FIESC - Celso Ramos que, no ano da conclusão do evento - 1960, candidatou-se ao governo do Estado. O próprio Celso Ramos, anos mais tarde, declararia em entrevista ao jornal "O Estado".

"... sabíamos que seria difícil vencer Irineu para Senador, mas logo depois disso começamos a pensar na eleição para Governador. E para que as coisas não esfriassem foi idealizado o seminário sócio-econômico que serviria de base para o meu plano de governo."<sup>19</sup>

---

19. Maria das Dores de Amorim. Plano Estadual de Educação. Concretização das Orientações Políticas da Educação. p. 28.

Não é sem razão que seus adversários apelidaram o Seminário de "Celso" Econômico.

O Partido Social Democrático (PSD), partido de Celso Ramos e família (representantes da burguesia agrária), juntamente com a União Democrática Nacional (UDN), partido das famílias Konder e Bornhausen (representantes da burguesia urbano-industrial) eram, então, os dois maiores expoentes político-partidários de Santa Catarina. Aparentemente inimigos, pois que digladiavam-se pelo comando do aparelho governamental, os Ramos e os Konder Bornhausen, na realidade,

"... representavam as faces de uma mesma moeda, facções articuladas e historicamente constituidoras da burguesia nacional, o bloco agrário e o bloco urbano industrial, sempre juntos quando se tratava de defender seus interesses patrimoniais frente aos "subversivos" interesses sociais dos subalternos".<sup>20</sup>

O Partido Social Democrático, entretanto, encontrava-se no final da década de cinquenta em posição bastante desconfortável no Estado: havia perdido as rédeas do poder estadual catarinense (mantida desde 1930) nas eleições de 1950, 1955 e também a disputa para o preenchimento da vaga de senador (deixada pelo falecimento de Nereu Ramos), no ano de 1958, para a União Democrática Nacional - UDN.

---

20. Marli Auras. Poder Oligárquico Catarinense - da Guerra aos "fanáticos" do Contestado à "opção pelos pequenos", p. 160.



Decididos a resgatar o poder político estadual os pessedistas lançaram mão de novas estratégias na campanha eleitoral de 1960. Estas novas estratégias foram geradas no seio da FIESC (como já mencionado, fundada e presidida por Celso Ramos, desde 1952), pela equipe de jovens tecnocratas, liderada por Alcides Abreu<sup>21</sup>. Ali surgiu a idéia do Seminário Sócio-Econômico que se constituiu no principal responsável pela vitória de Celso nas eleições para governador no ano de 1960. Há que se frisar também a importância, nessa vitória, da aliança selada como o PTB, PRP e PSP - "Aliança Social Trabalhista", que fez com que o ascendente líder trabalhista, Doutel de Andrade, figurasse como vice-governador na chapa de Celso Ramos.

A estas novas bases, contudo, não deixou de somar-se a histórica sistemática de persuasão das massas, utilizada pelos tradicionais líderes pessedistas (grupo de Aderbal e Renato Ramos da Silva, sobrinhos de Celso Ramos), acostumados à política cartorial e clientelista.

Na gestão de Celso Ramos, essas duas forças, tecnocratas e políticos tradicionais, formariam correntes ironicamente conhecidas como "Sorbonne" e "Paraguaia", aparentemente confl-

---

21. Os principais colaboradores de Alcides Abreu, na FIESC, foram: Fernando Marcondes de Mattos, Glauco Olinger, Wilmar Dallagnol, Antônio Lara Ribas, Clóvis e Célio Goulart. Silveira Lenzi. Partidos e Políticos de Santa Catarina. p. 280.

tantes, pois que divergiam quanto às estratégias a serem utilizadas para equacionar os problemas detectados durante o Seminário Sócio-Econômico, mas, na essência, perfeitamente sintonizadas, haja vista a nítida divisão que ambas estabeleciam entre elite e massa, "reservando às elites o monopólio das virtudes necessárias para dirigir e assegurando às massas apenas o direito de realizar seu destino de massas".<sup>22</sup>

O Seminário Sócio-Econômico deu origem ao primeiro planejamento global das ações do governo catarinense - 1º Plano de Metas do Governo (PLAMEG 1961-1965), instituído pela lei nº2.772, de 21.07.61.<sup>23</sup> Para sua execução esta mesma lei criou o Gabinete de Planejamento e "autorizou o poder executivo a conceder-lhe recursos até a ordem de 17,5 milhões de cruzeiros, equivalentes a mais de 35% da arrecadação estadual prevista para o período".<sup>24</sup> Ainda assim buscou-se atrair investimentos externos, nacionais e internacionais para conseguir a execução do Plano.

Assim, à exemplo do que ocorrera com o Plano de Metas de Juscelino Kubitchek, instituições internacionais, tais como

---

22. José S. Baia-Horta. Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil, p. 228.

23. Na gestão de Irineu Bornhausen (1955-1960) ensaiou-se o uso da técnica do planejamento através do Plano de Obras e Equipamentos-POE (à semelhança do Plano Salte do governo Dutra), não podendo considerá-lo, entretanto, como um plano global.

24. Alzira H. Dutra et al. Avanço Progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina, p. 22.

a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID, a Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL e a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura - FAO, financiaram e promoveram treinamentos e assistência na área de planejamento econômico aos técnicos catarinenses. Os setores que mais se beneficiaram com esta ajuda foram: o rodoviário, o energético e o educacional, considerados setores básicos para o "arranco" desenvolvimentista pretendido.

Instituído como uma autarquia, o Gabinete de Planejamento do 1º PLAMEG funcionou como uma super secretaria de Estado, dotada de personalidade jurídica e autonomia administrativo-financeira, responsável pela formulação de políticas públicas e controle de planejamento no Estado.

Para dar suporte à execução do Plano de Metas, além do Gabinete de Planejamento, foram criados o Banco de Desenvolvimento do Estado - BDE, a Secretaria de Negócios do Oeste, o Instituto de Reforma Agrária, o Instituto de Pensões do Estado de Santa Catarina, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e outros.

Buscava-se, assim, a modernização administrativa do Estado de Santa Catarina através da técnica do planejamento global das ações do governo, tal como acontecia no nível nacional.

As idéias de "planificação inteligente", "racionalidade", "coerência", "eficiência" e "modernização" disseminaram-se no Estado. Alcides Abreu, assessor de Celso Ramos, foi um dos seus mais aguerridos defensores:

"É importante, decisivo mesmo, difundir em todas as camadas populares, o sentido e o conteúdo do planejamento. Nos programas escolares e nos debates de imprensa, nas associações operárias e nos agrupamentos patronais, onde quer que haja homens, povo ou elite a idéia de planejamento precisa estar presente. A identificação de largas porções da população com esta nova técnica social, acabará por incutir em todos a necessidade de fazer proceder à ação a ordenação, e substituir o acaso pela segurança e o fortuito pelo certo".<sup>25</sup>

Nas eleições de 1965 (último pleito direto ocorrido em Santa Catarina, assim como nos demais estados do país <sup>26</sup>, o PSD, com o discurso de ter alçado o Estado à modernidade, colocando-o em dia com as técnicas mais avançadas da administração, consegue eleger, novamente com o apoio da Aliança Social Trabalhista, o sucessor de Celso Ramos, através da chapa Ivo Silveira (PSD) e Francisco José Dall'Igna<sup>27</sup> (PTB), derrotando o udenista Antônio Carlos Konder Reis, sobrinho de Irineu Bornhausen.

---

25. Alcides Abreu, 1965, p. 39.

26. A partir de 1970 até 1982 Santa Catarina terá três governadores nomeados pelo planalto: Colombo Machado Salles, Antônio Carlos Konder Reis e Jorge Konder Bornhausen.

27. Cassado em 19 de julho de 1966, pelo Ato Institucional nº 2 e imediatamente substituído por Jorge Konder Bornhausen (filho do ex-governador Irineu Bornhausen - UDN) que na época possuía 28 anos de idade. Registre-se que para possibilitar a sua nomeação foi preciso alterar a Constituição Estadual, uma vez que esta exigia a idade mínima de 35 anos para o exercício do cargo. Com a reformulação, a idade mínima passou a ser de 25 anos para vice e 35 anos para governador.

Tendo em vista assegurar a continuação das políticas adotadas em sua gestão, Celso Ramos sancionou, ainda no final do seu mandato, a lei nº 3.791, de 13.12.65, que dispôs sobre o 2º PLAMEG para o período 1966-1970. Este Plano tinha como uma das suas principais metas a "Valorização dos Recursos Humanos", visando a "formação e aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao processo de desenvolvimento".<sup>28</sup> Inscrevia-se, dessa forma, com ainda maior ênfase, a educação como mediadora do crescimento econômico do Estado, como alavanca para o desenvolvimento.

Urgia, portanto, providenciar uma ampla reforma no sistema de ensino catarinense, no sentido de modernizá-lo - segundo os princípios da racionalização (lógica subjacente ao projeto desenvolvimentista brasileiro) - de modo a romper com o desequilíbrio existente entre este sistema e o processo de desenvolvimento econômico.

As bases para tal modernização já vinham sendo postas desde a gestão Celso Ramos, período em que se deu, como já foi exposto, o "arranco" desenvolvimentista catarinense.

Segundo Santos, relator do grupo de trabalho responsável pela elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação,

---

28. Governador Ivo Silveira. Mensagem apresenta à Assembléia Legislativa. 2 a, p. 37.

"No quinquênio 61/66, preparou-se mesmo uma infra-estrutura que viesse garantir o estabelecimento de metas mais arrojadas no período seguinte. As milhares de salas de aulas que foram criadas, a implantação da UDESC, do Conselho Estadual de Educação e de toda uma legislação escolar, são exemplos significativos. Entretanto, não houve a formulação de um plano global de educação que viesse entrosar os vários níveis de ensino (primário, médio e superior), às várias instituições que direta ou indiretamente atuam no sistema como um todo. E não ocorreu a efetivação desse plano global porque havia uma carência de dados que permitisse o entendimento claro da situação".<sup>29</sup>

Essa carência de dados era reflexo da inexistência no Estado de instituições voltadas para a pesquisa e estudo da realidade educacional catarinense. Na gestão de Ivo Silveira, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE, da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina, cumprirá esse papel, realizando inúmeros estudos e pesquisas que subsidiarão - juntamente com as "contribuições" trazidas pelos peritos internacionais - a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação.

---

29. Sílvio Coelho dos Santos. Idem, p. 13.

### 3. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: EXTENSÃO DA PRÁTICA DE PLANIFICAÇÃO DO DOMÍNIO ECONÔMICO PARA O CAMPO DO ENSINO

O planejamento educacional surgiu no país como um mecanismo capaz de romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o processo de desenvolvimento econômico. Sobre o assunto, a seguinte frase de Osvaldo Ferreira de Melo, presidente da Comissão Superior de Estudos, responsável pela elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, é elucidativa:

"O Estado e o país tem pretensões de desenvolvimento acelerado. Dessa maneira a educação... tem parcela considerável de responsabilidade durante o período de afirmação do processo de arranco desenvolvimentista. E se o desenvolvimento dos países não ou semi-industrializados, tem maiores possibilidades de ser atingido pelo uso da técnica do planejamento, não cremos que os educadores possam se furtar ao uso desta técnica caso desejem efetivamente ajustar o sistema de ensino às expectativas de desenvolvimento que mantém seus estados ou países".<sup>1</sup>

---

1. Sílvio Coelho dos Santos. Um Esquema para a Educação em Santa Catarina, p. 13.

A extensão da prática do planejamento do domínio econômico para o campo do ensino havia sido uma "sugestão" da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 4.024/61, no sentido de "estimular" os estados da federação a fixar metas condizentes com os recursos disponíveis.

Fiel aos preceitos desta lei - que previa a descentralização da política educacional - o Estado de Santa Catarina elaborou o seu Sistema Estadual de Ensino (lei nº 3.191, de 08.05.63) que dispunha, no seu artigo 121, alínea "c": "Ao Conselho Estadual de Educação compete (entre outras funções) aprovar ou estabelecer o planejamento integral da educação e cultura para o Estado, graduando sua execução de acordo com seus recursos financeiros". Cabe salientar que os membros do Conselho Estadual de Educação - criado também em decorrência dos princípios da LDB nº 4.024/61 como órgão máximo de orientação e coordenação do ensino - seriam nomeados pelo governador do Estado, assegurando-lhe dessa forma, o controle sobre os destinos da política educacional estadual.

Uma outra medida visando subsidiar a formulação da política educacional catarinense foi a criação da Faculdade de Educação da UDESC. Nesta instituição, sob o patrocínio do 1º PLAMEG foi implantado o já citado Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE, com o propósito de investigar a realidade educacional catarinense, "realizar estudos e pesquisas (...) e apontar formas alternativas e corretivas para a melhoria da edu-



cação em Santa Catarina".<sup>2</sup>

No ano de 1965, por pressão do Conselho Federal de Educação, que restringiu o repasse dos recursos federais (provenientes dos fundos do Plano Nacional de Educação e do salário educação) somente aos estados que apresentassem planejamentos globais para o setor educacional, o Conselho Estadual de Educação solicitou ao Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE um estudo que subsidiasse a elaboração do primeiro Plano de Educação catarinense. Surgiu, desse modo, o documento denominado "Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina - 1966/1970".

A escassez de dados sobre o processo educacional catarinense, verificada pelos pesquisadores ao efetuar tal estudo, apontou para a necessidade da realização de uma outra pesquisa: "Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina" (1967), também realizada pelos pesquisadores do CEPE, com o patrocínio do 2º PLAMEG e assessoria de Jacques Torfs, perito da UNESCO, integrante das missões de planejamento educacional no país.

Nos anos de 1968 e 1969, o CEPE, mediante convênio entre o 2º PLAMEG e a UDESC realizou as pesquisas "Evasão e Repe-

---

2. Zenilda Nunes Lins. "O Sistema de Avanços Progressivos em Santa Catarina", p. 3.

tência nas Comunidades Pesqueiras" (1968), "Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª Série" (1968) e "A Situação do Ensino Médio em Santa Catarina" (1969). Tais estudos deveriam fundamentar a reorganização do sistema educacional catarinense, fornecendo os elementos básicos necessários à definição do planejamento educacional.

Será, pois, no governo de Ivo Silveira (1965-1969) que serão tomadas as principais medidas visando a reestruturação do sistema educacional catarinense no sentido de modernizá-lo e ajustá-lo ao modelo de desenvolvimento dependente, medidas essas consubstanciadas no primeiro plano global da educação catarinense: Plano Estadual de Educação 1969/1980, elaborado pela "camada mais lúcida e renovadora" da sociedade catarinense, com o auxílio dos peritos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

### 3.1. A Ajuda Internacional para a Elaboração do Primeiro Plano Estadual de Educação (1969/1980)

Com a consolidação - via golpe de 64 - da doutrina da interdependência intensificou-se no país a ajuda internacional à educação, com o objetivo de "modernizar" o sistema educacional brasileiro de modo a melhor "integrá-lo" na expansão do capitalismo ocidental, mantendo-o, entretanto, em sua posição periférica.

Os acordos realizados de 1966 a 1968 (alguns até 1971) entre o governo brasileiro - via MEC - e o governo dos Estados Unidos - via AID (Agency for International Development), conhecidos como acordos MEC/USAID, visavam "providenciar uma ampla reforma do sistema brasileiro de ensino, de modo a despolitizá-lo e levá-lo a preparar profissionais para os planos e programas de desenvolvimento capitalista que o governo passou a dinamizar."<sup>3</sup>

Santa Catarina, por ter sido o primeiro Estado brasileiro a realizar um diagnóstico de sua situação educacional (através da pesquisa realizada pelo CEPE "Sobre as condições do Processo Educacional de Santa Catarina"), obteve como "prêmio" a assistência técnica prestada pelo programa CE0SE - Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino, decorrente do acordo MEC/INEF<sup>4</sup>/UNESCO.

Este programa visava assessorar os estados, considerados incompetentes para efetivar a "descentralização democrática" proposta pela LDB 4.024/61, no sentido de viabilizar a existência dos sistemas de ensino requeridos pelo MEC. Segundo os técnicos dos Colóquios Estaduais Sobre a Organização dos Sistemas de Ensino,

---

3. Octávio Ianni. A Ditadura do Grande Capital, p. 20.

4. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

"Depois de seis anos de vigência da LDB, que os instituiu (os Sistemas Estaduais de Ensino) ainda é muito tênue a sua realidade; basta atentar para a extrema debilidade dos conselhos de educação em alguns estados; e onde o conselho de educação não constitui um dos eixos do sistema é impossível que funcione a LDB. Com efeito, cabe aos conselhos, entre outras prerrogativas e encargos, a elaboração dos planos educacionais: e onde vem sendo cumprido importante mandamento legal?"<sup>5</sup>

Idealizados para adequar a política educacional dos estados ao modelo econômico que vinculava o país a blocos associados ao capitalismo internacional, os CEODES eram considerados, pelo MEC/INEP/UNESCO,

"Como o instrumento mais qualificado e o processo mais orgânico de assistência técnica aos estados, cujos quadros técnicos não possuíam aptidão suficiente para assumirem responsabilidades que jamais tiveram"<sup>6</sup>

Esta "falta de aptidão" dos quadros técnicos, conjugada à "inexperiência" das autoridades administrativas e educacionais dos estados para resolver as questões educacionais, justificou a assinatura dos acordos, no caso específico, a assessoria dos técnicos de "alto nível" do CEDSE no sentido de preparar a elite cultural dos estados, de "adestrá-las", com vistas à elaboração do planejamento da educação, segundo a ideologia do desenvolvimento econômico com segurança.

---

5. Colóquios Estaduais Sobre a Organização dos Sistemas de Ensino (mimeo), p. 3.

6. Idem, p. 1-2.

Sobre o assunto, as seguintes afirmações de Osvaldo Ferreira de Melo, um dos intelectuais mais envolvidos na elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação são esclarecedoras:

"Para um processo de desenvolvimento (...) precisamos (...) de segurança e legitimidade das elites treinadas para o trabalho e o progresso e integrada pelos mais capazes".<sup>7</sup> e

"... o desenvolvimento (...) requer liderança de ordem superior e também seguidores que possam transformar em realidade a visão do líder".<sup>8</sup>

Também a pesquisa "Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina", em sua recomendação final preconizava que se fazia necessário,

"A organização de um grupo de técnicos de alto nível que, através da colaboração de organismos nacionais e internacionais, elabore o planejamento integral do processo educacional catarinense, ajustando-o aos planos globais de desenvolvimento do Estado e determinando as modificações estruturais e funcionais que se fazem necessárias na máquina administrativa responsável pelo controle e desenvolvimento da educação".<sup>9</sup>

Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-

---

7. Osvaldo Ferreira de Melo. Teoria e Prática Pedagógica, p. 69.

8. Idem, Ibidem, p. 10.

9. Pesquisa "Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina", p. 152.

lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnicos/especialistas "detentores do saber".

A crescente subordinação do professor à burocracia escolar (própria da divisão social do trabalho que separa os que planejam/decidem dos que executam) foi obrigando-o a abrir mão do controle dos instrumentos de seu trabalho, o que tem servido como um pretexto para a desqualificação de sua profissão e o conseqüente aviltamento salarial da categoria. Em Santa Catarina de 1969 a 1983 o salário dos professores estaduais sofreu uma desvalorização de 328%, constituindo-se no setor especializado do quadro funcional do Estado como o mais baixo salário.

Acrescente-se à progressiva perda de sua autonomia e de seu status a deficiente formação a que foram sendo paulatinamente submetidos os professores, especialmente o professor primário, cuja formação, como veremos, passou a centrar-se no ensino de métodos, técnicas e estratégias de ensino e ter-se-á indicado elementos para a compreensão do quadro da degradação desta profissão.

Baixos salários e precária formação parecem ter sido a alternativa escolhida pelo Estado de Santa Catarina no trato com os seus professores, ao longo das últimas décadas, seguindo a risca aquilo que Freitas chamou de mecanismos para degradar uma profissão: "pode-se degradar uma profissão basicamente por dois mecanismos; pagando pouco ou formando mal, ou melhor ainda, as duas coisas ao mesmo tempo".<sup>10</sup>

---

10. Luís Carlos de Freitas. "Conseguiremos escapar do Neotecnicismo?" p. 152-153.

### 3.2. O Colóquio Estadual sobre a Organização do Sistema de Ensino Catarinense - CEOSE

O programa CEOSE foi realizado em Florianópolis no mês de julho de 1967, com a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE, da UDESC. Neste encontro foi debatido pela "adestrada elite cultural" catarinense e os peritos de "alto nível" da UNESCO os problemas considerados responsáveis pela inadequação do sistema de ensino do Estado.

Os objetivos deste encontro eram:

- a) "o diagnóstico da situação com a indicação de medidas administrativas e técnicas que possam conduzir a implantação de novas estruturas ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização da respectiva Secretaria da Educação";
- b) "a discussão de idéias que devam rastrear sua política de educação;"
- c) "o plano estadual de educação".<sup>11</sup>

Para subsidiar este encontro, os peritos da UNESCO, Jacques Torfs e Michel Debrun, elaboraram uma série de documentos onde foram analisados os aspectos administrativos e pedagógicos da educação catarinense.

---

11. CEOSE (mimeo), p. 3.

Considerando que grande parte dos problemas educacionais catarinenses eram decorrentes do baixo rendimento da máquina educacional e da incapacidade dos administradores da educação, os peritos propõem a reforma administrativa da Secretaria de Educação e Cultura, objetivando, com esta medida, agilizar a implementação do Plano de Educação, a ser elaborado, institucionalizar a prática do planejamento no Estado e, principalmente, manter o controle sobre as ações planejadas.

A reformulação do órgão central de decisão e administração educacional, para que pudesse melhor coordenar, executar e controlar as mudanças propostas, era uma das exigências da política de ajuda internacional à educação brasileira. Sem tal reformulação os convênios não eram firmados.

Além da reforma administrativa da Secretaria de Educação e Cultura foram estabelecidos os aspectos operacionais relacionados à elaboração do primeiro Plano de Educação, prevendo-se detalhes tais como o papel do secretário da educação e do Conselho Estadual de Educação na elaboração do Plano e até mesmo "sugestões" sobre a composição da equipe julgada "desejável" para a elaboração do mesmo. Defendendo que um plano de educação não poderia "... ser o resultado de discussões de tipo parlamentar ou de instituições filosóficas ou poéticas de pedagogos inspirados",<sup>12</sup> os peritos recomendavam que as equipes de planejamento

-----

12. CEDSE, documento nº 7, p. 3.



responsáveis pela sua elaboração tivessem, entre seus membros, um economista, um especialista em estatística, um educador e um especialista em administração pública.

As questões pedagógicas tratadas no CEOSE, e previamente organizadas pelos peritos da UNESCO, versavam sobre a baixa qualidade do ensino catarinense, especialmente do ensino primário. Os altos índices de evasão e repetência (36% e 57%, respectivamente, no ano de 1966) e a precária competência do professor para este nível de ensino - dos 10.726 professores em exercício no ano de 1966 no ensino primário da rede pública estadual apenas 3.287 (30,65%) eram normalistas de 2º ciclo - eram preocupantes para um Estado que afirmava ser a educação "o principal investimento que a sociedade pode produzir".<sup>13</sup> Urgia, portanto, empreender meios para resolver a questão da baixa qualidade do ensino primário - "mais baixa que o promédio nacional".<sup>14</sup>

As soluções propostas pelo CEOSE para tão "preocupante" problema restringiram-se a questões relacionadas à reformulação do programa da escola elementar e a questões eminentemente individuais, relacionadas à falta de maturidade e socialização das crianças ao ingressar na escola elementar e ou à sua psiquê.

---

13. Mensagem remetida à Assembléia Legislativa pelo Governador Ivo Silveira no ano de 1965.

14. CEOSE, documento nº 2, p. 8.

Partindo do pressuposto de que o programa da 1ª série escolar era muito difícil:<sup>15</sup> "... parece que o educador ... converteu esta série numa verdadeira universidade do povo",<sup>16</sup> os técnicos do CEOSE propuseram a sua simplificação/facilitação ajustando-o aos "programas dos anos subsequentes de modo que os alunos alcancem os níveis atuais no término da 4ª série da escola primária".<sup>17</sup>

Além da facilitação dos conteúdos programáticos destinados às crianças das camadas populares - uma vez que tal medida seria posta em prática apenas na escola pública, cuja clientela é na sua grande maioria proveniente desta classe, foi também proposta a implantação do ensino pré-escolar e a promoção automática da 1ª para a 2ª série primária.

Dessa forma, foi privilegiando ora o aspecto técnico-pedagógico (a reformulação/facilitação do programa), ora o aspecto psicológico (a falta de socialização e maturidade da criança ao ingressar na 1ª série) que o programa CEOSE excluiu

---

15. Zenilda Nunes Lins, pesquisadora do CEPE, num estudo realizado sobre os altos índices de reprovação observados na passagem da 1ª para a 2ª série primária em Santa Catarina afirmava que "ou as crianças eram excepcionais ou o programa era muito ambicioso... mas... considerando-se que numa população não selecionada a taxa de excepcionalidade encontrada oscila entre 5 e 8% para os países em desenvolvimento é de supor-se que a resposta estava na segunda opção". "O Sistema de Avanços Progressivos em Santa Catarina", p. 9.

16. CEOSE, documento nº 2, p. 8.

17. CEOSE, (mimeo) p. 31.

as questões referentes as condições sociais estruturais,<sup>18</sup> que concorrem para expulsar as crianças da escola ou sequer permitir o seu acesso a ela, bem como as condições intra-escolares que contribuem para que este processo vá se consolidando.

Dentre estas últimas, destaca-se a inadequação entre os problemas e os interesses das crianças das classes populares, que começavam a ter acesso a escola, e o trabalho desenvolvido pelos professores, o que nos remete para a questão da inadequação do curso formador do professor para a escola elementar ao novo perfil de aluno que foi se delineando na escola pública a partir do ingresso dos indivíduos provenientes das classes populares.

Passando ao largo de questões desta natureza - exatamente quando se buscava "soluções" para a má qualidade do ensino público catarinense, as propostas do CE0SE concorriam para reforçar o caráter excludente e marginalizador da escola pública, o que não era de todo desinteressante à lógica do desenvolvimento. Afinal, as crianças que são expulsas precocemente da escola constituir-se-ão em um exército de reserva, pronto para ingressar, também precocemente, no mercado de trabalho. O desenvolvimento econômico certamente se beneficia desta mão-de-obra des-

---

18. Tal omissão contrariava até mesmo os resultados da pesquisa realizada pelo CEPE "Evasão e Repetência nas Comunidades Pesqueiras" que apontava haver estreita relação entre a evasão e repetência escolar e as condições sócio-econômicas das crianças que frequentavam a escola elementar na rede pública estadual.

qualificada e portanto, barata, o que, contudo, não significa que não precise, também, de profissionais com maior preparo para ocupar os postos mais elevados da hierarquia empresarial.

#### 4. O PRIMEIRO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - ADEQUAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL CATARINENSE À POLÍTICA SÓCIO - ECONÔMICA E A NECESSIDADE DE SE RESPONDER À CRESCENTE DEMANDA POR ESCOLARIDADE

O processo adotado para a elaboração do primeiro Plano de Educação catarinense constituiu-se num produto típico do regime instaurado com o golpe militar de 1964, caracterizado pela subordinação política da sociedade civil aos interesses do aparelho governamental.

O momento de elaboração e, posteriormente, de implantação do Plano seguiu as recomendações do programa CEOSE: o governador do Estado constituiu, via decreto, a Comissão Superior de Estudos (a ele diretamente subordinada), o Grupo de Trabalho e a equipe de consultores e colaboradores. Os integrantes da Comissão Superior de Estudos e do Grupo de Trabalho, eram na sua quase totalidade (oito dos nove integrantes) membros do Conselho Estadual de Educação<sup>1</sup>, apesar de terem sido designados como

---

1. Note-se que os membros do Conselho Estadual de Educação eram nomeados (segundo a LDB) pelo governador do Estado e ao Conselho cabia (também por lei) analisar e aprovar o plano de educação de seu respectivo Estado.

representantes de outros órgãos, tais como o CEPE, a UDESC e a Secretaria de Educação. Também na equipe de Consultores e Colaboradores figuravam elementos que ocupavam cargos de liderança em órgãos do governo.

Desse modo, deliberadamente excluída a participação nos debates sobre os rumos da educação catarinense, dos diretamente envolvidos no processo, o Plano foi elaborado, analisado, aprovado e posteriormente implantado<sup>2</sup> pelo mesmo "seleto" grupo diretamente ligado ao aparelho de Estado.

Neste contexto, aos professores restaria a tarefa de executar as medidas concebidas pelos intelectuais à serviço das elites, haja vista a inexistência, naquele momento histórico, de uma organização forte de professores, com representação política suficiente para influenciar na definição da política educacional. A Associação dos Licenciados de Santa Catarina - ALISC, recém havia sido criada (1968) e lutava pela sua consolidação

---

2. A Comissão de Implantação do 1º Plano Estadual de Educação também criada por decreto governamental, foi constituída por representantes do PLAMEG, Conselho Estadual de Educação, UDESC e Secretaria de Educação. Para agilizar a implantação do Plano, esta Comissão instituiu sete grupos de trabalho, cujas atribuições iam desde a elaboração de currículos e programas até a estruturação do serviço de informação e estatística, a reforma administrativa da Secretaria de Educação e a programação e supervisão da reciclagem dos professores. Quando do encerramento das atividades da Comissão (30.04.1970) estas atribuições foram absorvidas pelas divisões e departamentos da nova estrutura administrativa da Secretaria de Educação.

frente ao autoritarismo do regime ditatorial e a Associação Catarinense de Professores (primários) - ACP, apesar de existir desde o início da década de cinquenta (1952), constituía-se numa entidade amorfa politicamente, não se caracterizando, como afirmou Auras, "pelo cultivo da independência em relação às propostas governamentais".<sup>3</sup>

Para Amorim,

"Tanto em Santa Catarina como, em geral, no Brasil o cerceamento da discussão dos rumos a tomar em termos de política educacional propiciou que as orientações dadas pela ajuda internacional pudessem ser seguidas, uma vez que, não se ampliando o debate, era mais fácil adaptar a política educacional à política econômica pretendida pelo aparelho de Estado."<sup>4</sup>

Assim sendo, a proposta do programa CEOSE foi praticamente na íntegra, incorporada pelo primeiro Plano Estadual de Educação catarinense,<sup>5</sup> cujo objetivo maior era "adequar" o sistema educacional à política sócio-econômica em vigor no país.

Com o discurso de modernizar a educação para que ela pudesse responder às necessidades do processo de desenvolvi-

---

3. Marli Auras, op cit, p. 343.

4. Maria da Dorcas Daros de Amorim et all. Op. cit., p. 96.

5. Apenas a implantação do Pré-Escolar não foi contemplada no Plano, uma vez que implicava na alocação de mais recursos para o setor educacional, o que contrariava a política de contenção de gastos abraçada pelo Estado, interessado em capitalizar, em acumular para investir em áreas consideradas "mais rentáveis".

to, o Plano Estadual de Educação propôs uma série de alterações nos níveis de ensino primário e secundário, revelando um compromisso com a democratização do ensino (ao menos do ponto de vista da expansão quantitativa das oportunidades de acesso) ao propor a ampliação da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos e ao abolir o exame de admissão,<sup>6</sup> o que possibilitaria um maior número de alunos concluindo as oito primeiras séries e ingressando no 2º grau, formador em potencial da mão-de-obra necessária ao processo de industrialização em curso.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação 1969/1980 defendeu

"A escolarização, no máximo possível, da população entre 15 e 18 anos no ciclo médio, em cursos que na 1ª e 2ª série apresentem currículos comuns (para os três ramos de ensino: secundário, técnico e pedagógico) e na 3ª série sejam diversificados, objetivando o encaminhamento à universidade e à profissionalização."<sup>7</sup>

Esta proposição, todavia, não foi posta em prática no Estado pelo fato de ter sido alterada pela Lei 5.692/71 que transformou todo o ensino de 2º grau em profissionalizante.

---

6. Levando à existência no Estado de Santa Catarina da escola de oito anos, antes mesmo da sua criação a nível nacional.

7. Plano Estadual de Educação 1969/1980, p. 6.



A ampliação da escolaridade mínima constituiu-se numa exigência do modelo econômico que teve a industrialização e a urbanização entre seus principais suportes.

Até a década de 50 o processo das relações sociais não exigia, de modo incisivo, a ampliação da rede escolar, haja vista o fato de que grande parcela da população catarinense - 76,8% - vivia na zona rural. A escola, especialmente a pública, não se fazia necessária para as relações dominantes no campo. Com a intensificação do processo industrial acelerou-se o processo de urbanização no Estado: em 1940 a população urbana representava apenas 21,5% do total da população, passando para 23,2 em 1950, 32,3% em 1960, 42,9% em 1970, chegando a 59, 4% em 1980.<sup>8</sup>

Tal crescimento apontava para a necessidade de expansão da oferta de empregos nos setores secundário e terciário da economia, exigindo a ampliação da oferta de vagas e de escolas. Essa mudança fez com que aumentasse a demanda pela escolarização, trazendo aos bancos escolares mais e mais indivíduos provenientes das classes populares, desejosos de torna<sup>se</sup> "mão-de-obra qualificada", como forma de escapar das misérias de sua condição de classe.

---

8. Wilson Schmidt. A Escolarização Básica no Meio Rural em Santa Catarina, p. 104.

Segundo assinala Auras,

"Se, no passado, eram poucos os que a frequentavam - o analfabetismo constituía regra geral, e o cotidiano, marcado pela vida rural, não desafiava no sentido da busca da escolarização, da inserção e desenvolvimento da cultura letrada -, no presente, a disseminação da escola básica passa a ser uma exigência necessária ao desenvolvimento capitalista, definido pela hegemonia da cidade. Integrar-se a ela exige o domínio da palavra escrita e de um conjunto de conhecimentos básicos.<sup>9</sup>

A proposta de ampliar as oportunidades escolares, de democratizar a escola pública - um dos dois eixos centrais do 1º Plano Estadual de Educação - buscava, portanto, responder a duas forças reivindicadoras: um mercado de trabalho mais exigente e uma população urbana maior. Entretanto, como veremos a seguir, com a implantação do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos - segundo eixo central do 1º Plano Estadual de Educação, esta "democratização" será seriamente relativizada.

#### 4.1. O Sistema de Avanços Progressivos - SAP

Concebendo a aprendizagem como um processo eminentemente individual, o sistema de avaliação por avanços progressi-

---

9. Marli Auras. Op. cit., p. 337.

vos,<sup>10</sup> inspirado no pensamento liberal escolanovista, defendia três princípios básicos:

1. O respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, às diferenças individuais, principalmente aquelas referentes à capacidade cognitiva.

"A idéia de avanços progressivos está ligada à progressão do aluno através de determinado ciclo ou sequência de aprendizagem. A trajetória do aluno é traçada pelas próprias condições individuais, por seus interesses e necessidades, sua maturidade e seu ritmo de aprendizagem".<sup>11</sup>

2. A igualdade de oportunidades: "A educação é direito de todos. Uma escola para todos significa oportunidades oferecidas a todos, aproveitadas conforme as possibilidades de cada um".<sup>12</sup> Este princípio fundamenta-se no pressuposto de que as condições de igualdade estão postas no sistema social.

3. O sucesso: "... é recomendável, num processo de formação do ser humano, que o sucesso seja estimulado e que as experiências de fracasso não sejam marcantes".<sup>13</sup>

---

10. A respeito do sistema de Avanços Progressivos conferir volume especial do Cadernos do CED, intitulado: A Questão do Avanço Progressivo: Dois Enfoques.

11. Santa Catarina. Avanços Progressivos no Ensino de 1º Grau, p. 18.

12. Idem. Ibidem, p. 22.

13. Idem, Ibidem, p. 17.

Proclamando que o fracasso escolar predisporia o indivíduo a um desempenho social em desacordo com o seu potencial, mas, sem encaminhar nenhuma proposta que assegurasse ao indivíduo reais condições de aprendizagem para a obtenção do sucesso escolar, o Sistema de Avanços Progressivos propôs que na nova estrutura escolar;

"A verificação do rendimento... terá consequências puramente didáticas, visando o acompanhamento e posterior recuperação do educando excluídos critérios de aprovação/reprovação (...)"<sup>14</sup>

A recuperação de estudos, por sua vez, deveria ser feita, regularmente, no decorrer do próprio ano letivo, sendo que apenas em caráter especial seria realizada após o término do quarto e oitavo ano de escolaridade. Com o passar dos anos, entretanto, deparando-se com o excessivo número de alunos que chegava ao quarto a até mesmo ao oitavo ano escolar praticamente analfabetos - uma vez que a escola não dispunha das condições estruturais mínimas, nem de professor gabaritado para atender o ritmo e as diferenças individuais de cada aluno, os mentores do SAP oficializaram o funcionamento das classes de recuperação após estas duas séries. Tal medida, segundo Oliveira,<sup>15</sup> representou um novo nome para a reprovação, haja vista o fato de que tornava-se muito difícil recuperar, em curto espaço de tempo

---

14. Plano Estadual de Educação 1969/1980, p. 6.

15. Osvanilde M. Oliveira, A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau em Santa Catarina.

conteúdos relacionados aos quatro ou oito anos do ensino básico. Paradoxalmente, independente de seu desempenho nessas classes o aluno deveria ser aprovado (o fracasso deveria ser sempre evitado!) o que nos leva a concluir que a preocupação do Plano (a despeito de suas proclamações), era apenas com a ampliação quantitativa das oportunidades escolares sem maior interesse pela qualidade do ensino. Com efeito, mesmo ampliando-se o acesso à escola pública catarinense a democratização do saber foi seriamente prejudicada. E nem poderia ser diferente tendo em vista o quadro de precariedade em que se encontrava a escola pública catarinense: carência de professores qualificados, falta de espaço físico, de equipamentos, de material didático, de bibliotecas, excessivo número de alunos por classe, insegurança funcional do professor de 5ª a 8ª série,<sup>16</sup> baixa remuneração do professor.

Tais fatores, inevitavelmente, concorreram para que o novo sistema de avaliação fosse transformado, na prática, em promoção automática, o que o tornou um "instrumento banalizador" do conteúdo escolar (e não seria esta a lógica do SAP, uma vez que a precariedade da escola pública e a desqualificação geral do seu professorado era do conhecimento dos mentores do Plano

---

16. Somente no ano de 1977 (vários anos após a ampliação da escolaridade até a 8ª série) os professores licenciados, conquistaram, após muitas lutas, o direito do vínculo empregatício com o Estado, através da realização do primeiro concurso público para esta categoria de profissionais da educação.

Estadual de Educação?)<sup>17</sup>

Ora, a lógica do sistema de avaliação por avanços progressivos obedecia a já citada lógica capitalista: a racionalização dos meios, entendida no setor educacional pela máxima: maior produtividade com menores investimentos.

Os altos índices de evasão e repetência verificados na rede pública estadual catarinense na década de sessenta contrariaram brutalmente este entendimento, concorrendo para onerar demasiadamente os cofres públicos. Como assinala Chagas:

"Enquanto a evasão vem causando desperdício de recursos investidos na educação, a repetência escolar vem acarretando a renovação das despesas."<sup>18</sup>

A proposta do 1º Plano Estadual de Educação de substituir o antigo sistema de avaliação por aprovação/reprovação pelo SAP resolvia esta questão ao

---

17. No ano de 1967 o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais havia realizado uma pesquisa "Expansão da Escolaridade Primária de Quatro para Seis anos" e concluiu que não havia possibilidade de tal expansão devido a precariedade em que se encontrava a Escola Pública Estadual: falta de professores habilitados, de salas de aula, material e equipamento didático, etc.

18. Édio Chagas. A Formação do Professor e o Currículo na Escola Primária (1ª série), p. 23.

"... liberar o sistema de ensino do ônus de dar escola a alunos repetentes, consequentemente fez com que se acelerasse o fluxo de saída dos alunos do ensino elementar e o sistema de ensino pôde oferecer maior número de vagas à população escolar".<sup>19</sup>

Tal mecanismo (o SAP) desobrigava o Estado de investir na construção de escolas e de salas de aula, na contratação de maior número de professores, e até mesmo na reformulação de sua política de formação do professor, liberando-o, assim, de ter que aumentar seus investimentos no setor educacional, possibilitando-lhe concentrar seus investimentos nas áreas mais diretamente ligadas ao processo de acumulação, liberando-o para comprometer-se mais a fundo com o capital privado, mediante a aplicação do dinheiro público em áreas destinadas à capitalização da riqueza privada.

Empresas como a Hering (que constituiu a Ceval em 1972), a Fundação Tupy, a Sadia e demais grandes grupos econômicos catarinenses, tiveram seu patrimônio fortemente ampliado nos anos sessenta e setenta, graças aos atraentes incentivos fiscais e creditícios oferecidos pelo governo do Estado. Obviamente que tal auxílio ocorreu em prejuízo do que poderia ter sido aplicado pelo Estado na área social, especialmente na educação.

---

19. Neide Almeida Fiori (coord.) Acesso ao Ensino Superior. Articulação entre O Ensino de 2º Grau e O Ensino Superior, p. 130.

## Segundo Cury

"As necessidades econômicas implícitas no projeto de desenvolvimento têm prioridades outras que não a educação. Essa, embora proclamada prioritária, de fato participa subsidiariamente em função do projeto modernizador. A prioridade concedida aos bens de consumo durável, aos bens de capital e às duas de grande porte acabou por determinar a secundação dos serviços públicos básicos, exclusão de maior parte da população desses serviços públicos, não só quantitativa, mas também qualitativamente falando".<sup>20</sup>

Vê-se, pois, como a ampliação da escolaridade mínima obrigatória e a eliminação do exame de admissão, que foram, sem dúvida, um avanço democrático significativo, fez-se acompanhar de eficientes mecanismos que garantiram que a mesma minoria continuasse a ter o privilégio de incorporar conhecimentos capazes de reforçar seu papel dominante. A implantação do SAP, sem que fossem oferecidas reais condições de aprendizagem aos alunos, de modo a assegurar-lhes a permanência numa escola de qualidade, aliada a progressiva degradação da profissão do professor, seja pela baixa remuneração salarial, seja pela formação deficiente a que é submetido este profissional, contribuíram para baratear o ensino destinado às camadas populares que predominam na escola pública de 1º grau, relativizando o avanço democrático representado pela ampliação da escolaridade, desvirtuando-o enfim, enquanto medida em favor da democratização escolar e social.

---

20. Carlos Roberto Jamil Cury. "A Democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior", p. 131.



## 5. DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

### - O PAPEL DO CURSO FORMADOR DO PROFESSOR PARA AS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU NO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA CATARINENSE

A organização do Ensino Normal na década de sessenta obedeceu às diretrizes da Lei 4.024/61, que manteve, tal e qual, as mesmas determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal, editada em 1946.

A operacionalização destas diretrizes em Santa Catarina foi consubstanciada pelo Sistema Estadual de Ensino - Lei nº 3.191, de 08-05-63 e pelo Decreto Estadual nº 105, de 22.02.63. Segundo tais documentos as finalidades do Ensino Normal eram:

- a) Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias e pré-primárias;
- b) capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, onde vier a exercer suas atividades, para que possa promover a melhor integração dos alunos

nesse meio e, assim, o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade;

- c) desenvolver os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância;
- d) habilitar administradores, orientadores e supervisores primários e pré-primários.

A estrutura do Curso Normal também permaneceu a mesma estabelecida na Lei Orgânica:

- Curso normal de 1º ciclo, no nível ginasial, formava, num período de quatro anos, o professor regente para o ensino primários no chamado "Curso Normal Regional" ou "Ginásio Normal", tal como foi denominado pela Lei 4.024/61; e
- Curso normal de 2º ciclo, no nível colegial, formava o professor para os grupos escolares, num período de três anos, no então chamado "Colégio Normal".

A estes dois ciclos a citada Lei incluiu o Instituto de Educação, com o objetivo de preparar o pessoal docente e técnico necessário às escolas normais, numa única instituição. Desse modo, além dos cursos de formação do professor de 1º e 2º ciclo, no nível médio, os Institutos de Educação deveriam possuir jardim de infância e curso primário e, em caráter privado, ministrar cursos de especialização para o professor primário e cursos de habilitação para administradores, orientadores e supervisores escolares, no nível superior.

O Sistema Estadual de Ensino Catarinense, Lei nº 3.191 de 08.05.63, reforça esse caráter do Instituto de Educação, ressaltando suas características de "órgão superior de estudos e experimentação pedagógica"<sup>1</sup>, prevendo-lhe a seguinte organização:

- a) faculdade de educação;
- b) curso normal (1º e 2º ciclos);
- c) curso secundário (1º e 2º ciclos);
- d) escola primária de aplicação<sup>2</sup>.

Entretanto, apesar desta proposta de englobar num único estabelecimento desde a escola primária ao ensino superior, os cursos de especialização para professores e de habilitação para orientadores, supervisores e administradores para a escola primária, apesar de terem sido legalmente criados (visando o ajuste imediato às diretrizes da União), jamais funcionaram no Instituto de Educação, ou seja, a Faculdade de Educação nunca fez parte desta instituição, assim como o Curso Normal de 1º ciclo.

---

1. Sistema Estadual de Ensino. Artigo 173, Capítulo único do Título VIII.

2. A idéia preconizada pelas Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei 4.024/61 de inserir o curso de Jardim de Infância nos Institutos de Educação não foi contemplada no Sistema Estadual de Ensino catarinense, haja vista a inexistência deste ramo de ensino na rede pública estadual.

Em contrapartida, a proposta de incluir o curso secundário de 1º e 2º ciclos neste estabelecimento foi imediatamente posta em prática pelo único Instituto de Educação implantado no Estado - o Instituto de Educação "Dias Velho", localizado na capital, descaracterizando-o enquanto centro formador do professor. Os próprios dados falam por si:

#### Instituto de Educação "Dias Velho"

1967

##### Ensino Secundário

Ciclo	Número de Alunos	Número de Turmas
1º Ciclo	2.797	76
2º Ciclo	1.310	35
TOTAL	4.107	111

##### Ensino Normal

Ciclo	Número de Alunos	Número de Turmas
1º Ciclo	-	-
2º Ciclo	662	18
TOTAL	662	18

Fonte: Inês Veiga Haas. O Instituto de Educação e a Formação do Professor Primário.

Com efeito, apenas 13,88% dos alunos do Instituto de Educação freqüentavam o curso formador do professor para a esco-

la primária, num brutal desvirtuamento da função deste estabelecimento. E, não era, obviamente, por falta de demanda, uma vez que o Curso Normal foi dentre as opções de ensino médio de 1º e 2º ciclos a que mais cresceu na década de sessenta. Em 1968 a matrícula do Ginásio Normal representava 45,10% do total de matriculados nos demais cursos deste ciclo e a matrícula do Colégio Normal alcançava o percentual de 45,26% de todo o ensino colegial. Havia no Estado, nesse mesmo ano, 1.150 classes de Ginásio Normal com 35.320 alunos matriculados e 289 classes de Colégio Normal com 8.567 matriculados.

Tal crescimento, paradoxalmente, não concorreu para diminuir o número de professores leigos no Estado. Segundo dados do Censo Escolar de 1964 havia no Estado de Santa Catarina apenas 20% de professores normalistas de 2º ciclo, 27% de normalistas de 1º ciclo e 53% de professores leigos ou não titulados.

A análise dos documentos encontrados sobre a Escola Normal catarinense na década de 60 nos permitiu concluir que as razões para tal fenômeno eram variadas. Ei-las:

1. O curso normal ginásial (1º ciclo) constituía-se, em grande número de municípios catarinenses, no único estabelecimento de ensino oferecido nível ginásial, o que fazia com que grande número de alunos o procurassem não porque quisessem se preparar para o exercício do magistério, mas como opção para, posteriormente, prosseguir os estudos no nível colegial. Tal

fato pode ser facilmente verificado ao cruzarmos o número de matriculados neste curso - na casa dos 19.730 (!) alunos - com o número de professores regentes (o ginásio normal formava professor regente) no corpo docente do Estado: 3.636 professores.

2. Havia uma distorção entre a idade mínima fixada para o ingresso no Ginásio Normal - 11 anos, e a idade requerida para o ingresso no magistério, 18 anos. Os alunos, regra geral, concluíam o curso com 14 ou 15 anos e teriam que esperar três ou quatro anos para ingressar no magistério. Nesse interim, matriculavam-se no curso médio de 2º ciclo ou encerravam seus estudos, engajando-se em alguma outra ocupação. Em ambos os casos, o Ginásio Normal de 1º ciclo funcionava apenas como um curso intermediário, não atingindo sua função precípua que era capacitar o professor leigo, predominante na escola rural;
3. O Curso Normal era procurado, em muitos casos, pelas moças oriundas das classes média e alta que buscavam mais uma preparação para o casamento do que para o exercício do magistério. Segundo Santos, o exercício do magistério era admitido apenas como "meio para garantir imprevistos": "'bem, ela terá um diploma de normalista, se um dia for necessário... terá uma profissão'".<sup>3</sup>

---

3. Sílvio Coelho dos Santos. Um Esquema para a Educação em Santa Catarina, p. 26

4. Quando não era buscado apenas como uma preparação para o casamento, o Curso Normal, especialmente o de 2º ciclo, representava, neste período, uma variante do ensino secundário para as moças das classes privilegiadas, interessadas em prosseguir seus estudos a nível superior;
5. Grande número de normalistas concursadas após o ingresso na carreira emigravam para outros setores da economia, impulsionadas pela desvalorização econômica e social do magistério; outras, ao invés de serem lotadas nas escolas primárias, eram colocadas à disposição da Secretaria da Educação e Cultura ou de outros órgãos estaduais, municipais e até mesmo federais, o que favorecia o preenchimento político eleitoreiro do cargo de professora primária e a conseqüente predominância do professor leigo nas escolas públicas estaduais.<sup>4</sup>

Afora a presença marcante de professores não titulados nas escolas primárias da rede pública estadual catarinense, havia ainda a questão do despreparo das próprias normalistas no sentido de propiciar às crianças dessas escolas, os conhecimentos e habilidades mínimas indispensáveis à sua inserção no "meio geográfico, social e econômico"<sup>5</sup> tal como rezava a lei. Os altos índices de evasão e repetência verificados nos grupos escolares, onde, via de regra, lecionavam apenas normalistas de 2º ciclo,

---

4. Segundo dados do CEPE no ano de 1966 havia 1.888 normalistas à disposição de diferentes órgãos e 2.315 regentes de ensino primário e professores não titulados afastados da regência de classe.

5. Decreto Estadual nº 105 de 22.02.63, p.3.

são, dentre outros fatores, expressão do distanciamento do curso às necessidades concretas da escola elementar pública estadual.

O já citado ingresso das crianças provenientes das classes populares não foi seguido de modificações significativas na dinâmica do curso formador do professor para a escola elementar, o qual continuou formando docentes para atuar numa escola elitista, cujo modelo pedagógico - centrado no perfil de aluno classe média - não foi capaz de garantir à nova clientela a apropriação dos conhecimentos e habilidades escolares básicos. Muito pelo contrário, a insistência em trabalhar com um perfil de aluno que pouco a pouco passara a ser minoria na escola pública catarinense, concorreu para expulsar a nova clientela que mal puzera os pés nessa escola.

"Frente aos padrões escolares convencionais; mantidos em boa parte pela continuidade da presença de alunos de classes médias, esses novos "habitantes" da escola são definidos como portadores de um universo restrito de pensamento, expresso com pobreza vocabular e com incorreção gramatical e lingüística. São tidos como portadores de parcas informações e não conseguem acompanhar o ritmo dos outros".<sup>6</sup>

O resultado desta "inadequação" do Curso Normal às necessidades e expectativas dos "novos habitantes" da escola elementar pode ser constatado pelos índices de aproveitamento dos alunos: de 1962 a 1969 a perda de alunos do 1º ao 8º ano de es-

---

6. Carlos Roberto Jamil Cury, op. cit. p. 123-124.



colaridade alcançou o percentual de 93%(!), na rede pública estadual.

O currículo de tal curso, tanto no primeiro como no segundo ciclo, refletia a excessiva ênfase dada pela LDB nº 4.024/61 à formação geral em detrimento da formação profissional, o que pode ser constatado nas grades curriculares propostas pelo Decreto Estadual nº 105/63.

Quadro 1 - Ginásio Normal (1º ciclo)

	1ªs	2ªs	3ªs	4ªs
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
História Geral e do Brasil	3	3	2	2
Iniciação à Ciência	2	2	-	-
Ciências Físicas e Biológicas	-	-	2	2
Geografia	3	3	2	-
Didática, Legislação e Prática de Ensino	-	-	4	4
Psicologia Educacional	-	-	2	2
Música e Canto	2	2	-	-
Desenho Pedagógico	-	-	-	2
Educação Cívica e Social	2	2	-	-
Educação Física	1	1	1	1
Artes Femininas e Industriais	1	1	1	1
Religião	1	1	1	1
Totais	24	24	24	24

Fonte: Decreto nº SE 105, de 11.02.63.

Quadro 2 - Colégio Normal (2º ciclo)

	1ªs	2ªs	3ªs	
	1 semestre			2 semes.
Didática, Legislação e Prática de Ensino	3	3	4	15
Português	4	3	5	3
Matemática	-	2	3	3
Higiene, Puericultura e Educação Sanitária	3	2	2	-
Ciências Biológicas	2	2	-	-
História do Brasil e de Santa Catarina	2	2	-	-
Geografia do Brasil e de Santa Catarina	2	2	-	-
Psicologia Educacional	3	3	-	-
Sociologia Educacional e Legislação Geral	2	2	4	-
Desenho Pedagógico	1	1	1	1
Música e Canto Orfeônico	1	1	2	-
Educação Física	1	1	1	1
Artes Femininas e Industriais	-	-	2	1
Religião	1	1	1	1
Totais	25	25	25	25

Fonte: Decreto nº SE 105, de 22.02.63.

No Ginásio Normal observa-se que a não ser pela parte metodológica, que buscava garantir ao futuro professor o domínio das técnicas do como ensinar, o currículo era praticamente o mesmo da Escola Primária. Evidente que, em se tratando do Curso Normal de 1º ciclo, no nível ginasial, a parte reservada à formação específica não poderia ter a mesma amplitude do Curso Normal de 2º ciclo. Mas, não podemos deixar de considerar o seu caráter eminentemente profissionalizante e o já citado fato de que

tal curso representava a única oportunidade de formação do professor para a escola primária, em muitos municípios catarinenses.

A área de formação específica de ambos os ciclos era centrada na disciplina de Didática e Prática de Ensino (maior número de horas), cuja ênfase era posta no estudo de métodos e técnicas de ensino, embasadas nas modernas experiências escolanovistas. Esta ênfase no "como ensinar" descolada do "para que", "o quê" e "para quem" ensinar fazia do Curso Normal uma "agência de adestramento técnico-pedagógico", como afirmou Luís Fêreira.

A ausência de disciplinas como Filosofia e História da Educação concorria para dificultar a reflexão crítica sobre a realidade educacional brasileira e catarinense em particular, comprometendo a compreensão, pelo futuro professor, da realidade em que iria atuar.

Neste contexto, o processo de alfabetização - eixo central do trabalho docente da 1ª a 4ª séries do 1º grau - era reduzido, no Curso Normal, ao domínio dos instrumentos, técnicas e métodos voltados para o desenvolvimento da "prontidão" para a alfabetização. E é nesse aspecto que se valorizou, sobremaneira, a disciplina de Psicologia, voltada para auxiliar o professor na

detecção do nível de maturidade ou de "prontidão" dos alunos para o ato de alfabetizar-se.

Segundo assinala Brandão,

"Os professores assim formados têm-se mostrado incapazes de interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das camadas populares, a despeito de suas boas intenções! São formados (...) dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e de sua realidade, assim como dos requisitos científico-técnicos indispensáveis para uma efetiva e eficiente inserção profissional. A realidade com que se deparam profissionalmente conflita-se a cada passo com as representações que absorveram em seu processo de formação e a consequência mais frequente desse conflito é a descrença e o desânimo que carregam por não contarem com a "matéria-prima" adequada (o aluno) à tarefa de "educadores" para o qual foram preparados: o desenvolvimento integral das potencialidades individuais. Seus alunos são "carentes" "deficientes" e "privados culturalmente" e a tarefa de professor/educador torna-se impraticável".<sup>7</sup>

Em detrimento dessa "alienação do real" o currículo e os conteúdos do Curso Normal permaneceram inalterados até a década de setenta, quando por força da nova LDB foram reformuladas para responder com maior "eficiência" ao modelo econômico.

---

7. Zaia Brandão. "A Formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares", p.56.

Neste ínterim foram sendo multiplicados à granel, especialmente na rede pública estadual<sup>8</sup> onde, num espaço de oito anos (1961 a 1969) foram criados 190 cursos normal de 1º ciclo e 25 de 2º ciclo.

A ampliação da oferta desse Curso e do número de matriculados, que no ano de 1968 chegara a 45,26% e 45,10% do total de matriculados em todo o ensino colegial e ginasial, respectivamente, deveu-se, em parte, à ampliação da escola primária - o que, ironicamente, concorreu para o rebaixamento do salário do professor, uma vez que a expansão da escola primária e do seu quadro de professores não foi seguida de uma aumento de verbas para a educação, fazendo com que o baixo salário do professor concorresse para pagar a própria expansão da escola - e à economia que significava para o Estado sua instalação e manutenção, diferentemente do que acontecia com outros cursos, tal como o industrial.

Este último, por exigir substanciais investimentos financeiros para a sua instalação e manutenção, foi pouco disseminado no Estado de Santa Catarina, contrariando, à priori, as intenções postas no documento básico do Seminário Sócio-Econômico e no primeiro Plano Estadual de Educação, no sentido de que o curso industrial, juntamente com o normal, deveria merecer espe-

---

8. De 1961 a 1969 a escola particular catarinense criou dez cursos Normal de 1º ciclo e 20 de 2º ciclo.

cial atenção, haja vista a necessidade de se capacitar recursos humanos para o processo de industrialização acelerada.

O número de escolas que ofereciam este curso somado ao número de matriculados que no ano de 1968 representavam 2,44% e 3,04% do total do matriculados nos cursos de 1º e 2º ciclo, revelam o desinteresse do Estado em desenvolver esse ramo de ensino em sua rede.

Ademais, é conveniente lembrar que, para suprir a demanda pelo ensino industrial, o governo recorreu à criação, no nível nacional, de um sistema de ensino paralelo ao oficial. Referimo-nos à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, criado pelo governo brasileiro em 1942, mas mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais e dirigido pelo seu órgão máximo: a Confederação Nacional das Indústrias - CNI.

A este sistema paralelo de ensino profissional, que passou a ser, juntamente com o ensino primário, o sistema educacional das camadas populares, somaram-se as escolas técnicas profissionais mantidas pelas próprias indústrias, como é o caso da renomada Escola Técnica da Fundação Tupy, de Joinville, da Escola Técnica da Cremer, de Blumenau, além de muitas outras, cuja finalidade era formar técnicos de nível médio para o quadro de trabalhadores da própria empresa, dispensando, no que concerne à profissionalização, a contribuição da rede pública de ensino.

no, mas não a ajuda financeira do Estado.

Como afirmou Cury:

"Para as empresas de grande porte, é preferível alunos com formação de 1º grau, os quais têm de treinar em serviço, porque essa mão de obra barata e abundante também tem expectativas menores".<sup>9</sup>

Para se ter uma idéia do quão "interessante" era para o Estado a disseminação do Curso Normal ao invés do Industrial, basta verificar os dados referentes ao custo-vaga destes cursos no 1º e 2º ciclo (relativos a construção do prédio e respectivos equipamentos), considerando-se a utilização média de quarenta alunos por sala, em cada turno:

#### 1º ENSINO NORMAL (1º e 2º CICLO)

Custo vaga por um turno - Cr\$ 812.09

Custo vaga por dois turnos - Cr\$ 406.04

Custo vaga por três turnos - Cr\$ 270.69

#### 2º ENSINO INDUSTRIAL

Custo vaga por um turno - Cr\$ 2.531.85

---

9. Carlos, R. Jamil Cury, op. cit., p. 132.

Imagine-se a "economia" feita com os Ginásios Normais, que utilizavam as instalações e equipamentos dos grupos escolares. Tal "economia" era assaz atraente para o Estado, convertindo, na nova fase do desenvolvimento, em agência de promoção da concentração de capital. A contenção de gastos, possibilitava maior captação de recursos para posterior investimento em áreas ligadas à acumulação do capital. Esta contenção de gastos no setor educacional, especialmente nos cursos formadores do professor para a escola primária, teve sérias repercussões (o que nos parece ser uma consequência lógica!) na qualidade destes cursos. Constatamos que a grande maioria dos Ginásios Normais - 87,12% funcionava nos prédios dos grupos escolares, geralmente no período noturno ou comprimidos nos períodos intermediários entre o turno da manhã e tarde e entre a tarde e o período da noite o que nos deixa de sobreaviso quanto às condições de oferta de uma satisfatória fundamentação teórica e instrumentalização técnica ao futuro professor. Não possuía quadro administrativo próprio, sendo atendido pelos funcionários dos grupos escolares e tinha como docentes os professores da escola primária.

O fato de que o Ginásio Normal constituía-se, em grande número de municípios catarinenses, na única agência formadora de pessoal docente "qualificado" para a escola primária, fornece uma visão da "qualidade" do ensino elementar no Estado e do quanto o Estado estava "interessado" em prover estas escolas de um professorado realmente competente.



Quanto aos Colégios Normais, apesar de funcionarem junto aos Ginásios Secundários e por esta razão disporem de melhores condições de funcionamento, não possuíam um quadro de professores habilitados, conforme as orientações do Sistema Estadual de Ensino (Lei nº 3.191, de 08.05.63) que no seu artigo 148 exigia que o magistério do ensino médio só fosse exercido por licenciados em Faculdade de Filosofia, Faculdade de Educação, professores habilitados em cursos especiais de formação para as cadeiras técnicas ou professores com exame de suficiência, na falta dos três tipos acima.<sup>10</sup>

Segundo dados levantados pela pesquisa "A Situação do Ensino Médio em Santa Catarina", no ano de 1969, apenas 5,71% dos 2.346 professores entrevistados possuíam tais requisitos, sendo que a grande maioria, 75,83%, era formada em Colégio Normal. A pesquisa "Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina", realizada em 1968, denunciava semelhante fato no que se refere aos diretores do Ginásio Normal: 87,61% tinham como formação apenas o Colégio Normal e 92,48% sequer possuíam registro de diretor.

Tendo em vista os baixos salários pagos pelo Estado aos profissionais da educação catarinense, tornava-se difícil contar com profissionais mais gabaritados na rede. Segundo a pesquisa acima citada, no ano de 1969, mais da metade dos pro-

---

10. Conferir Lei 3.191/63, p. 24.

professores do Curso Normal recebiam menos de Cr\$ 100,00 mensais (numa escala de menos de Cr\$ 100,00 à mais de Cr\$ 600,00), o que os obrigava a lecionar em várias escolas e a se deslocar para escolas distantes uma das outras e até para municípios diferentes, o que certamente concorria para a deterioração crescente do ensino, uma vez que o professor ficava sem tempo e condições para melhor preparar suas aulas e para se atualizar.

Aliada à baixa remuneração, havia o problema da instabilidade funcional desse profissional: 88,24% eram designados, fato em parte condicionado pela escassez de concursos públicos para o ingresso no magistério e também pela fuga dos professores efetivos para outros níveis do setor educacional ou até mesmo para outras áreas, em busca de melhor remuneração. Isso acarretava uma acentuada mobilidade do professor em razão da inexistência de mecanismos que assegurassem a sua permanência na escola. Com efeito, o tempo médio de permanência do professor no Curso Normal era de 5 anos, segundo a pesquisa sobre "A Situação do Ensino Médio em Santa Catarina".

Para agravar ainda mais esse quadro, a partir de 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, que previa a descentralização do ensino, os poucos inspetores da Secretaria da Educação que atendiam o Curso Normal - Ginásial e Colegial (que juntamente com o ensino primário, sempre foram da total responsabilidade dos Estados), passaram a atender todo o ensino médio de 1º e 2º ciclos, antes sob a responsabilidade da União, haja vista o desinteresse do Estado de Santa Catarina em

dotar o ensino médio de um quadro de inspetores, tal como previa a citada Lei.

### 5.1. A influência do escolanovismo e tecnicismo na formação do professor

A secundarização dos conteúdos e sua diluição nos objetivos, métodos e técnicas de ensino - eixo central do SAP - teve como diretriz os pressupostos do ideário escolanovista, no qual o professor passa a ser um auxiliar, um facilitador da aprendizagem do aluno, considerado sujeito do conhecimento. A ênfase na auto-educação é sacramentada no método do "aprender a aprender", daí o privilégio da aquisição dos processos de conhecimento ao invés de conteúdos, a secundarização da influência do professor e a supervalorização da iniciativa do aluno. Nesse contexto os conhecimentos construídos historicamente têm pouca importância, cedendo lugar aos meios, às modernas técnicas e estratégias de ensino.

#### Segundo Fusari

"A partir do golpe militar de 1964, diante da impossibilidade de avançar rumo a propostas progressistas de educação, o movimento escolanovista encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento".<sup>11</sup>

---

11. José Cerchi Fusari. "Tendências Históricas do Treinamento em Educação", p. 17.

A secundarização/banalização dos conteúdos esvaziou a escola básica catarinense daquela que, no nosso entender, deveria constituir-se sua função maior: propiciar a todos os alunos, indistintamente, as condições necessárias ao domínio dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. A partir do momento em que foi secundarizada a importância da escola enquanto locus de socialização do saber, enquanto espaço de mediação entre o saber espontâneo e a ciência, secundarizou-se, também o papel de professor como mediador desse processo, convertendo-o, ou buscando convertê-lo, num organizador do processo de ensino, num "adaptador" de objetivos, métodos e técnicas às diferenças e ao ritmo de cada aluno.

Assim, embora houvesse no 1º PEE uma explícita preocupação para com a eficiência do professor:

"O professor, com ele o diretor e o supervisor - corpo funcional que promove o ensino - são os instrumentos mediante os quais o Plano Estadual de Educação alcançará resultados qualitativos preconizados. É portanto na eficiência dos recursos humanos que reside a grande parte do sucesso do Plano".<sup>12</sup>

Esta eficiência foi relacionada apenas à necessidade de treiná-lo "nas técnicas de ensino aconselhadas pela adoção da nova estrutura e do novo currículo", numa nítida redução da competência desse profissional apenas aos aspectos técnico-científicos em detrimento dos filosóficos e epistemológicos.

---

12. Plano Estadual de Educação 1969/1970, p.9.

O tecnicismo servia como luva ao projeto de adequar a educação escolar aos interesses do desenvolvimento econômico, favorecendo a reprodução, na instituição escolar, da racionalização dos meios, o que concorreria para tornar o processo educativo objetivo e operacional, tal como acontecia na grande empresa.

A ênfase na racionalidade, na hierarquização de funções, no enfoque sistêmico, foi exacerbada pela Lei 5692/71 - que legitimou a presença na escola dos especialistas em educação - contribuindo para retirar do professor o pouco que lhe restava de decisão e direção no processo educativo, reduzindo-o a um mero executor de tarefas.

Este direcionamento levou a uma redefinição dos currículos escolares. Como assinala Cury.

"O processo de modernização, especialmente sentido e vivido nos centros metropolitanos e regionais, conferiu à escola a responsabilidade de atendimento às necessidades de pré-qualificação de mão-de-obra. A opção por uma educação escolar voltada para o técnico, para o especialista e para o quantitativo em geral pressionou o desaparecimento do ensino acadêmico e erudito para todas as camadas sociais que passaram a adentrar a escola. O desenvolvimento econômico via modernização implicaria uma mão de obra pré-qualificada, para a qual esse tipo de ensino se torna anacrônico. Surge daí uma nova relação entre educação, trabalho e modernização".<sup>13</sup>

---

13. Carlos R. Jamil Cury. op. cit. p.133

Com efeito, a citada Lei 5692/71 e a legislação que a complementou oficializaram a qualificação para o mercado de trabalho, mediante a opção de terminalidade no ensino de 1º grau e a profissionalização obrigatória no 2º grau<sup>14</sup>, numa clara intenção de desviar parte da clientela para o mercado de trabalho e de conter a crescente demanda para o ensino superior, intensificada pós 64.

O Curso Normal é então transformado em uma das múltiplas habilitações profissionais do ensino de 2º grau, passando a ter as seguintes finalidades:

- a) Proporcionar a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários ao exercício do magistério e o embasamento que permita o exercício das atividades docentes;
- b) Assegurar o domínio das técnicas pedagógicas indispensáveis ao exercício das atividades docentes;
- c) Oferecer diferentes habilitações que atendam as necessidades regionais e interesses do ensino;
- d) Despertar o interesses pelo auto-aperfeiçoamento.

---

14. Onze anos depois, a Lei 7.044/82 substituirá o caráter de "qualificação" obrigatória por "preparação" para o trabalho, deixando à decisão da escola a opção pela habilitação profissional. Na verdade, a Lei 7.044 só fez oficializar aquilo que já era uma realidade concreta nas escolas de 2º grau, especialmente nas particulares que fizeram, regra geral (seja pelos investimentos que teriam que fazer, seja pelo interesse da clientela), apenas uma implantação formal da lei, continuando com o ensino propedêutico. No ensino público, devido à insuficiência de recursos, produziu-se o mesmo resultado.

Com o advento da Lei 5692/71 deixou de existir a subdivisão entre Ginásio e Colégio Normal, passando a vigorar duas novas opções (segundo prescrições da Lei que propôs níveis de preparo que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças regionais do país):

- estudos com duração correspondente a três anos letivos, com o mínimo de 2.200 horas de trabalho escolar efetivo, habilitando o professor para as quatro séries iniciais do 1º grau, podendo a escola optar pelo privilegiamento do ensino de 1ª e 2ª séries ou de 3ª e 4ª séries e pelo oferecimento de estudos adicionais à 3ª série, com duração de um ano letivo, capacitando o professor para atuar até a 6ª série;
- estudos com duração correspondente a quatro anos letivos, compreendendo, no mínimo, 2.900 horas de trabalho escolar, habilitando o professor até a 6ª série do 1º grau;

A lei abre também um leque de possibilidades para o exercício do magistério, em "caráter suplementar e a título precário", no caso de faltarem professores habilitados segundo as prescrições acima citadas. Assim, poderão lecionar:

- no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série do 2º grau e no caso de "persistir a falta real de professores" poderão lecionar até a 3ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série (!) e venham a ser preparados em cursos intensivos;

- no ensino de 1º grau, até a 4ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série do 2º grau ou até a 5ª série candidatos habilitados em exames de capacitação regulados nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Nas demais séries do ensino de 1º e 2º graus, candidatos habilitados em cursos intensivos regulados pelo Conselho Estadual de Educação e em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação.

As múltiplas possibilidades de opção permitidas às escolas fragmentaram o curso de formação do professor, concorrendo para que não formassem eficientemente e muito menos especializassem o futuro mestre. Aliada a esta fragmentação a "condescendência" da Lei no que se refere às exigências de formação para o exercício do magistério denuncia o descompromisso, o descaso para com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, para com a redução do fracasso escolar.

A permissão velada para que profissionais sem a mínima qualificação exerçam o magistério primário reforça nossa convicção de que a formação de um profissional competente não é (e parece nunca ter sido) prioridade da classe que domina este país. E é justamente por perceber que uma das possíveis alternativas para a melhoria da qualidade do ensino é o resgate da qualidade do professor, que o Estado brasileiro, através da legislação educacional, vem esvaziando o currículo destes cursos, tornando-os superficiais e compartimentalizados, separando os



componentes da teoria e da prática, roubando, enfim, do futuro professor, a matéria-prima do processo pedagógico (o saber), o que lhe asseguraria (juntamente com uma boa instrumentalização técnica) o controle do processo de trabalho educativo, o exercício de sua autonomia.

O currículo da habilitação para o magistério passou a ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, constituído de disciplinas de formação geral, ditas "teóricas" (1ª série) e uma parte de formação especial (2ª e 3ª séries), representando o mínimo necessário à habilitação profissional, onde constata-se o predomínio das disciplinas instrumentais.

Esta nova organização curricular do curso de formação do professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau não foi seguida da reformulação dos conteúdos curriculares de modo a propiciar ao futuro professor uma formação eficiente que o capacite para trabalhar com as crianças provenientes das classes populares, no sentido de possibilitar, a partir de sua cultura de origem, o domínio dos conteúdos e habilidades que constituem a escolarização básica. Como assinala Santiago.

"Apesar da reforma (...) os fundamentos da formação não vieram a sofrer reestruturação, mas ajustes, traduzidos na denominação de algumas disciplinas, introdução de outras e na revisão da carga horária, permanecendo, porém, a tendência tecnicista, expressa nos conteúdos historicamente presentes no ensino normal e na forma como são conduzidos. Isto é, a formação dos professores primários em vez de sofrer uma reestruturação de base, passou por um processo de reformulação do seu desenho curricular".<sup>15</sup>

Em Santa Catarina a transformação do Curso Normal em habilitação para o magistério ocorreu em 1974, através do decreto nº SE 1.802, de 30.12.74, que dispôs sobre a organização da habilitação para o magistério a nível de 2º grau, operacionalizando a Lei 5692/71 e legislação complementar.

Segundo este decreto a habilitação para o magistério teria a duração de três ou quatro anos, conforme o previsto para cada habilitação:

- Habilitação para a 1ª a 4ª séries;
- Habilitação para Educação Física (1ª a 4ª séries), com duração de três anos e 2.220 horas de trabalho escolar, no mínimo;
- Habilitação para a Escola Maternal e Jardim de Infância;

---

15. Maria Eliete Santiago. Escola Pública de 1º Grau Da Comensação à Intervenção, p.42.

- Habilitação para atividades complementares;
- Habilitação para nutricionista escolar;
- Habilitação para quintas e sextas séries em Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências;
- Habilitação para Alfabetização;
- Habilitação para Auxiliar de Bibliotecário, com duração de quatro anos, 2.900 horas, no mínimo, de trabalho escolar efetivo. Estas habilitações são as mesmas sugeridas para os Estudos Adicionais à 3ª série, cujos quadros curriculares foram fixados pela Resolução Nº 9/74, do Conselho Estadual de Educação.

A parte de Educação Geral, que segundo o Parecer nº 45/72, tem como objetivo básico a "formação integral" do professor, foi composta pelas matérias que integram o núcleo comum (fixadas pela Resolução Nº 8/71, do Conselho Federal de Educação), somadas às matérias previstas no artigo 7º da Lei 5.692/71: Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física, Programas de Saúde e Educação Religiosa.

A Formação Especial, que representa o mínimo necessário à habilitação profissional e que objetiva, segundo o citado parecer, "possibilitar a aquisição de um conteúdo básico indis-

pensável ao exercício do magistério e permitir estudos posteriores mais complexos, promover a correlação e a convergência da disciplina, assegurar o domínio das técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático e despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento", foi desenvolvida a partir das três linhas de conteúdo fixadas pelos Pareceres 349/72 e 45/72 do Conselho Federal de Educação:

1. Fundamentos da Educação, abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação;
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, que tratará dos aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar;
3. Didática e Prática de Ensino, incluindo Estágio Supervisionado; onde serão analisados o planejamento, a execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem.

Entre estas disciplinas a escola poderia incluir outras escolhidas dentre as fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, que mais se adaptassem às peculiaridades da comunidade na qual esteja inserida. É a parte diversificada do currículo, consubstanciada no Parecer 851/72 do Conselho Federal de Educação. Esta prerrogativa da Lei, todavia, não concorreu, regra geral, para que as escolas enriquecessem o currículo da habilitação pa-

ra o magistério de modo a possibilitar uma sólida formação do professor, servindo para agravar ainda mais a fragilidade da formação pedagógica específica desse profissional, haja vista a tendência de pulverizar e dispersar esta parte do currículo que cabia as escolas preencher.

A partir dessas diretrizes à escola caberia elaborar a sua grade curricular seguindo, no que tange à distribuição da carga horária, as sugestões em número de dez apresentadas pelo Parecer Nº 349/72 do Conselho Federal de Educação. A análise destas aponta a separação, o divisor de águas, entre as disciplinas da educação geral e as de formação especial (divididas em instrumentais e profissionalizantes), denunciando a separação entre os pólos da teoria e da prática, como se estes fossem isolados e antagônicos.

Estas "sugestões" do Conselho Federal de Educação foram seguidas à risca pelas escolas de magistério catarinense, o que é constatado na grade curricular organizada pelo Instituto Estadual de Educação - a primeira escola de formação de professores da rede estadual de ensino catarinense e considerada escola modelo.

**QUADRO 3**  
**HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE 1º GRAU - 1ª a 4ª SÉRIE**  
**TOTAL DO CURSO (PREVISTO): 2.700 HORAS**

	M A T É R I A S		AULAS		T A O N T U A A L L	AULAS		T A O N T U A A L L	AULAS		T A O N T U A A L L	T C O U T R A S L O
			SEMANAIS			SEMANAIS			SEMANAIS			
			1ºs	2ºs		3ºs	4ºs		5ºs	6ºs		
E D U C A C I O N A L	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	01. LÍNGUA E LITERATURA NACIONAL	9	9	30	-	-	-	-	-	-	90
		02. INGLÊS	2	2	60	-	-	-	-	-	-	60
		03. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2	60	-	-	-	-	-	-	60
	ESTUDOS SOCIAIS	01. GEOGRAFIA	2	-	30	-	-	-	-	-	-	30
		02. HISTÓRIA	-	2	30	-	-	-	-	-	-	30
03. O.S.P.B.		-	-	-	-	-	-	2	2	60	60	
04. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA		2	2	60	-	-	-	-	-	-	60	
CIÊNCIAS	01. MATEMÁTICA	3	3	90	9	9	90	-	-	-	180	
	02. QUÍMICA	3	3	90	-	-	-	-	-	-	90	
	03. FÍSICA	3	3	90	-	-	-	-	-	-	90	
	04. BIOLOGIA	2	2	60	-	-	-	-	-	-	60	
SUB TOTAL		22	22	660	9	9	90	2	2	60	810	
FORMAÇÃO ESPECIAL NÃO PROFIS-SIONALIZANTE	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	01. REDAÇÃO E EXPRESSÃO	-	-	-	9	9	90	9	9	90	180
	ESTUDOS SOCIAIS	01. ESTUDOS REGIONAIS	-	-	-	2	2	60	-	-	-	60
	CIÊNCIAS	01. NOÇÕES DE PSICOLOGIA	2	2	60	-	-	-	-	-	-	60
02. PROGRAMA DE SAÚDE		1	1	30	-	-	-	-	-	-	90	
F O R M A Ç Ã O E S P E C I A L I Z A N T E	SUB TOTAL		9	9	90	5	5	150	9	9	90	990
		01. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU	-	-	-	-	-	-	2	2	60	60
		02. DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	-	-	-	6	6	180	10	10	900	480
		03. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	9	9	90	4	4	120	210
		04. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	2	2	60	2	2	60	120
		05. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	-	-	9	9	90	-	-	-	90
		06. BIOLOGIA EDUCACIONAL	-	-	-	4	4	120	-	-	-	120
		07. RECURSOS AUDIOVISUAL	-	-	-	-	-	-	2	2	60	60
		08. ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO	-	-	-	-	-	-	2	2	60	60
	SUB TOTAL		-	-	-	18	18	540	22	22	660	1200
ART. 7º LEI 5.692		01. EDUCAÇÃO FÍSICA	9	9	90	9	9	90	9	9	90	270
		02. ENSINO RELIGIOSO	1	1	90	1	1	90	1	1	90	90
TOTAL		29	29	870	90	90	900	91	91	930	2700	

Nesta grade, a primeira elaborada segundo as recomendações do Decreto Estadual 1.802/74, destaca-se na parte profissionalizante, a ênfase na disciplina de Didática e Prática de Ensino, num claro privilegiamento do aspecto técnico-instrumental.

Nos Fundamentos da Educação destaca-se a supremacia da Psicologia em detrimento da Sociologia, História e Filosofia. Esta última, aliás, sequer figura na grade curricular do curso, tal como acontecia no antigo Curso Normal.

Esta secundarização de disciplinas cujos conteúdos "sugerem" uma tomada de consciência reveladora das contradições sociais, certamente concorrerá para dificultar o desvelamento da realidade educacional por parte desses profissionais, dificultando, desse modo, a reflexão sobre o seu papel na sociedade, sobre as circunstâncias que o determinam e influenciam, bem como sobre as finalidades de sua ação.

A ênfase na disciplina de Psicologia, que na grade aparece como Noções de Psicologia e Psicologia da Educação (60 e 210 horas, respectivamente), serviu para reforçar os pressupostos do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos, concorrendo para que as dificuldades das crianças provenientes das classes populares, que não dispõem do chamado "currículo oculto", que as condições materiais podem oferecer, fossem identificados sob a ótica do patológico, reforçando a idéia de que o fracasso

escolar resulta de características individuais relacionadas à própria criança e/ou à sua origem sócio-econômica.

Num levantamento realizado acerca do material utilizado pelos professores de Psicologia do Curso de Magistério<sup>16</sup> constatou-se a predominância de manuais obsoletos e simplificados, "seja pela anacronicidade, seja pela simplificação grosseira que efetuam", o que nos alerta para o fato de que tal disciplina vem sendo ministrada de uma forma bastante fragmentada, distorcendo-se o seu papel de possibilitar ao futuro professor o conhecimento científico sobre a criança, mediado, evidentemente, pela realidade sócio-histórica.

Desse modo como bem afirmou Santiago,

"... aqueles que deveriam estar implementando uma política de educação para as camadas populares, inclusive pela posição base que ocupam na estrutura educacional e na sociedade como um todo, dissociam-se dela, efetivando uma aliança de marginalização no trato com as camadas populares. Na verdade este é o efeito mais perverso da formação, quando pelo conhecimento promove o desconhecimento que conduz a inscrição dos professores, no conjunto, numa prática efetiva de exclusão das camadas populares do processo de escolarização."<sup>17</sup>

---

16. Levantamento apresentado pelo grupo de trabalho (composto por representantes das UCRES, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e consultores do departamento de Psicologia da UFSC) responsável pela elaboração da proposta curricular para o Curso Magistério de 1º grau - 1ª a 4ª série, na área específica de Psicologia, no ano de 1990, a partir do estudo de Gatti, Rovai e Faro: "um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau". In Cadernos de Pesquisa, nº 20, Fundação Carlos Chagas, p. 15-30.

17. Maria Eliete Santiago. op. cit., p. 45.



6. O SEGUNDO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (1980/1983)  
E SUA ÊNFASE NA FIGURA DO PROFESSOR COMO  
FORMA DE ELEVAR A QUALIDADE DO ENSINO

Elaborado no governo de Jorge Konder Bornhausen (1978-1981) por uma "comissão de alto nível" (desta vez composta por representantes da escola particular e por profissionais da estrita confiança do governador), o segundo Plano Estadual de Educação refletiu o momento sócio-político vivido no país - a partir de meados da década de 70 - caracterizado pela abertura política do regime autoritário e pelo "reacendimento" das forças democráticas ao apontar a importância da "atividade educativa, enquanto ação transformadora da sociedade"<sup>1</sup>.

Nesse período, a legitimidade do regime militar passou a ser veementemente contestada tanto pelas várias facções do capital, descontentes com o não cumprimento das metas de sustentação do crescimento econômico em benefício de setores locais, co-

---

1. Plano Estadual de Educação 1980/1983, p. 3

mo pela sociedade civil que, através de organizações como a OAB, a igreja católica, os movimentos de base, as associações de professores, os partidos políticos, o sindicalismo, empreenderam importante luta a favor da descompressão do regime.

"A visão contrastante das diferenças, o sentimento de ser o alicerce da modernização (sem usufruir suas vantagens) e a inumana situação de vida acabaram por ser as condições objetivas e reveladoras do preço do caráter do desenvolvimento implementado. Tais condições terminaram por germinar outras formas de atuação desses grupos que embaralharam códigos e leis montados no período repressivo, instando redefinições. As formas de resistência constituem-se no pólo contraditório do autoritarismo. Além disso, essa luta concreta reveste-se historicamente de um outro significado. É a questão da participação das maiorias como atores legítimos de reivindicações nos conflitos entre capital e trabalho, especialmente quando essas tentavam se organizar para aumentar o poder de barganha."<sup>2</sup>

Em Santa Catarina surgem diferentes movimentos sociais, dentre eles o movimento dos sem terra, dos mineiros, do pequeno produtor agrícola, do trabalhador assalariado urbano, da mulher agricultora e dos professores. Há que se ressaltar também a contribuição, ao processo de democratização da sociedade catarinense, de dois acontecimentos:

- a administração democrática do peemedebista Dirceu Carneiro (1977 - 1982) na prefeitura de Lages (reduto da família Ramos), fundamentada no estímulo à participação popular, e

---

2. Carlos R. Jamil Cury, op. cit., p. 135.

- o episódio conhecido como a "novembrada", ocorrido em 30 de novembro de 1979, ocasião em que a comitiva do presidente João Baptista Figueredo, em visita a Florianópolis, foi, pela primeira vez, para desgosto do governador Bornhausen, veementemente contestada pelo povo, em praça pública, em repúdio à política econômica de seu governo, ao autoritarismo, à ditadura.

O crescimento do voto oposicionista verificado no Estado nesse período é, pois, um reflexo deste clima de "reacendimento" dos movimentos ligados aos interesses populares. Tal crescimento constituir-se-á numa séria ameaça ao domínio das oligarquias, pessedista e udenista, abrigadas, por força do Ato Institucional nº 2, no interior da ARENA, e mais tarde, no PDS.<sup>3</sup>

Segundo Marli Auras,

"Esta emergência de novas forças sociais no cenário político, leva a direita oligarca a liberalizar seu discurso, suas propostas.

- 
3. O domínio das oligarquias pessedista e udenista, foi pela primeira vez ameaçado nas eleições de 1974, ano em que o MDB obteve notável votação no Estado, aumentando expressivamente sua bancada na Câmara Federal e Estadual e elegendo, inclusive, seu primeiro senador (o ex prefeito de Blumenau, Evelásio Vieira). Nas eleições municipais de 1976, o MDB saiu vitorioso em dezenove prefeituras, vencendo nos três maiores colégios eleitorais do Estado: Blumenau, Joinville e Lages e, em 1978, a oposição venceu novamente para o senado, elegendo Jaison Barreto. A exemplo do que aconteceu em 1976, o MDB estourou nas regiões mais urbanizadas e de maior desenvolvimento econômico-social (Vale do Itajaí, regiões Nordeste e Sul do Estado e Grande Florianópolis). A ARENA, ao contrário, prevaleceu nos pequenos e médio municípios. Dados obtidos na obra de Carlos Alberto Silveira Lenzi: Partidos e Políticos de Santa Catarina. p. 355 a 378.

Não é possível continuar de costas para o povo. Ele mostra os seus próprios contornos, desenha-se, marca presença crescentemente ativa, luta pela construção de um Estado democrático, com ressonância popular. Enfim, obriga o mando oligarca a lidar politicamente com o outro (que é singular e plural ao mesmo tempo), diferente dos vetustos senhores hóspedes que, tradicionalmente, se cotizam no palácio governamental, que até então consideravam ser seu patrimônio histórico exclusivo".<sup>4</sup>

Sintonizando-se com esse momento histórico, o segundo Plano Estadual de Educação afirmou-se empenhado no resgate da qualidade do ensino, concedendo especial ênfase à figura do professor, considerado "fator determinante da qualidade do ensino de um país"<sup>5</sup>, propondo a

"revitalização dos cursos de magistério diversificando-os, de modo a atender às atuais necessidades e peculiaridades do ensino pré-escolar, especial, de 1ª a 4ª série do 1º grau, da zona rural e/ou urbana".<sup>6</sup>

Apesar de tais propósitos tal Plano fez vistas grossas ao resultado prático de algumas das modificações efetuados pelo plano anterior, propondo medidas para reforçá-las no quadriênio 1980-1983.

---

4. Marli Auras, op. cit., p.46.

5. Plano Estadual de Educação 1980/1983, p. 76.

6. Plano Estadual de Educação. 1980/1983, p. 122 - Na gestão de Jorge Konder Bornhausen, foi implantado o Projeto de Estudos Adicionais ao curso magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau - cujas normas de estrutura e funcionamento haviam sido fixadas pela Resolução nº 09/74, do Conselho Estadual de Educação, em sintonia com as diretrizes da Lei 5.692/71 - com vistas à preparação de recursos humanos na área de educação Pré-Escolar, uma vez que o Estado recém insituira esse ramo de ensino na rede pública estadual.

Com efeito, no ensino de 2º grau intensificou-se a política de contenção da expansão da rede estadual de ensino, através da substituição dos Planos Anuais de matrícula<sup>7</sup> pelo Planos de Expansão, que de forma bastante sutil, propunham:

"critérios para a criação e localização de novas unidades escolares, sem distinção de rede de ensino, dando ênfase às periferias dos centros urbanos mais desenvolvidos, utilizando-se quando possível de recursos existentes na iniciativa privada e no sistema fundacional".<sup>8</sup>

O caráter privatizante desse grau de ensino foi exacerbado (a despeito da importância concedida à educação na democratização da sociedade), chegando-se a propor

"maior participação no custeio da educação por parte dos usuários, independente da rede de ensino, sem se constituir fator de elitização, implantando na rede pública estadual formas de contribuição proporcional as condições econômicas financeiras dos alunos".<sup>9</sup>

---

7. Nos primeiros anos de implantação do 1º PEE 1969/1980, o crescimento da matrícula no ensino de 2º grau havia sido bastante significativo, tanto na rede estadual quanto na rede particular de ensino. Para conter este crescimento, considerado como "demanda incontrolável", a Secretaria de Educação instituiu os chamados Planos Anuais de Matrícula que fizeram com que a expansão do ensino de 2º grau, particularmente da rede estadual, ficasse condicionada à aquiescência da rede particular. Tal medida, que visava "defender a qualidade do ensino", beneficiou sobremaneira a expansão do ensino da rede particular: no ano de 1977, das 244 escolas de 2º grau existentes no Estado, 164 (67 %) pertenciam à rede particular, enquanto apenas 80 (33 %) pertenciam à rede estadual. Sobre o assunto conferir pesquisa de Ione Ribeiro Valle. Burocratização da Educação. Um Estudo Sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e seu Papel na Política de Expansão de 2º Grau

8. Plano Estadual de Educação 1980/1983, p. 123.

9. Idem, p. 123.

Estas medidas, entretanto, não foram suficientes para conter a forte demanda verificada a partir do final da década de setenta ao ensino de 2º grau, especialmente o público. A rede pública estadual, que em 1979 detinha 40,81% do total da matrícula no ensino de 2º grau (contra 54,86% da rede particular), alcançou em 1983 (último ano da vigência do Plano) o percentual de 48,65%.

Há que se considerar, contudo, que apesar da significativa ampliação da demanda, também considerável número de jovens catarinenses permaneceu fora da escola de 2º grau nesse período. No ano de 1984, por exemplo, dos 498.070 jovens de 15 a 19 anos apenas 70.104 (14%) frequentavam o ensino de 2º grau no Estado. Acrescente-se a esses dados o número de evadidos e reprovados nesse grau de ensino, na casa dos 51,71%, e conclui-se o quanto o término do 2º grau e posterior acesso ao 3º grau continuaram apenas com uma aspiração para significativa parcela de jovens catarinenses.<sup>10</sup>

A ampliação da demanda pelo ensino público a nível de 2º grau, a despeito dos dispositivos sutilmente criados para freiá-la, deveu-se, em parte, à eliminação do exame de admissão

---

10. Dos 44.988 alunos que ingressaram na primeira série do 2º grau em 1981, 21.426 chegaram à 3ª série em 1983, representando uma perda de alunos de 51,71%. Se considerarmos os concluintes da 3ª, somadas aos da 4ª série, veremos que somente 41,35% concluíram o curso em 1984. Leda Scheibe et al. O Ensino de 2º Grau no Brasil. Caracterização e Perspectivas. Estado de Santa Catarina, p. 32.

e a implantação da promoção automática nas escolas públicas estaduais (a partir de 1970) e, também à possibilidade de continuidade dos estudos ao nível superior, em função da intensa proliferação, principalmente na década de 70, de faculdades e cursos superiores em praticamente todas as regiões do Estado, via Fundações Educacionais<sup>11</sup>, fruto da política do governo no sentido de formar recursos humanos para o processo de desenvolvimento econômico e também da forte demanda para o ensino superior verificada a partir da década de 60. No caso específico da habilitação profissional para o magistério de 1º grau deve-se acrescentar um outro fator: a obrigatoriedade da profissionalização ao nível de 2º grau pela Lei 5692/71 trouxe para este curso um grande número de alunos que desejavam "fugir" de disciplinas presentes nos demais currículos de 2º grau, haja vista a idéia generalizada de que a habilitação para o magistério constitui-se na alternativa "mas fácil" para obter o certificado desse grau de ensino.

---

11. Tais faculdades e cursos mantidos pela cobrança de anuidades dos alunos e pela prefeitura municipal (a qual os mantém, sob rédeas curtas) são, regra geral, os menos dispendiosos: Pedagogia, Letras, Estudos Sociais, Ciências Contábeis, Administração, etc, formadores de recursos humanos para o magistério de 1º e 2º graus. Geralmente apresentam precárias condições de funcionamento: grande número não possuem sede própria, funcionando no período noturno em prédios cedidos por escolas de 2º grau (a exemplo do que acontecia com o antigo Ginásio Normal), as bibliotecas são também, regra geral, pobres e não há carreira docente e, portanto, estímulo para o aperfeiçoamento de seus professores (a maioria horistas) ocasionando a alta rotatividade de seu corpo docente, o que evidencia prejuízos à qualidade do ensino. Destaque-se que os professores do curso magistério ao nível de 2º grau são formados, na grande maioria dos municípios catarinense, pelos cursos ministrados pela Fundações Educacionais.

Com efeito, a matrícula nessa habilitação subiu de 5.253 alunos, no ano de 1980, para 12.892, em 1983. Este aumento foi significativamente maior na rede particular de ensino, cujo número de matriculados na habilitação para o magistério passou de 1.686 alunos no ano de 1980 para 5.034, em 1983, num acréscimo de 198,6%. A rede estadual, por sua vez, aumentou seu número de matriculados em 121% no mesmo período, o que nos remete mais uma vez para a constatação do quanto o Estado de Santa Catarina está se descomprometendo em assumir a formação dos recursos humanos para a escola elementar delegando à rede particular de ensino cada vez mais a competência para formar o professor para a escola básica.

Quanto ao ensino de 1º grau, apesar do reconhecimento de que faltou uma "infra-estrutura capaz de possibilitar o dinamismo necessário para levar a efeito a renovação proposta"<sup>12</sup> pelo Plano anterior, o segundo Plano Estadual de Educação reforçou a permanência do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos - SAP, propondo apenas revisões em torno de sua operacionalização:

"... nos sentimos no dever de alertar que qualquer plano será falho e nulo se falhar a sua aplicação na sala de aula. Nesse ponto julgamos imprescindível uma urgente revisão na situação do magistério catarinense de modo a valorizá-lo econômica e socialmente, fazendo com que a sua qualificação seja fruto não só do desejo do Estado, mas sobretudo, fruto do estímulo que deve ter o pro-

---

12. Plano Estadual de Educação 1980/1983.



fessor para qualificar-se. Somente com um professor motivado e participante teremos condições de superar aquela que é a principal crise na educação brasileira e catarinense: a crise da qualidade".<sup>13</sup>

Esta ênfase no professor e na sua qualificação, como um dos principais fatores para se conseguir a plena aplicação do Sistema de Avanços Progressivos e a elevação da qualidade do ensino catarinense, não fez-se acompanhar de uma política de saneamento dos cursos de formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau, de modo a obter-se não o resgate de uma qualidade supostamente perdida, mas a redefinição dessa qualidade, a partir das necessidades concretas da escola básica atual. O "aceno" do Plano no sentido de revitalizar esse curso, de dar-lhe nova vida (literalmente falando) além de só ter sido transformado em proposta oficial do estado em 1984 (na gestão de Esperidião Amin) teve como núcleo de reformulação o currículo enquanto grade curricular (alteração de disciplinas e de carga horária), passando ao largo da discussão mais ampla acerca das necessidades postas pela escola primária onde o professor egresso da habilitação para o magistério deverá atuar.

Não fez-se acompanhar também de maiores investimentos no setor educacional, muito pelo contrário, foi justamente no período da vigência desse Plano que se constatou os menores in-

---

13. Plano Estadual de Educação 1980/1983. Apresentação.

vestimentos no setor dos últimos anos<sup>14</sup>, malgrado o discurso do governador de que a educação era "prioridade das prioridades" de sua gestão.

Além de terem sido reduzidos, parcela considerável dos recursos destinados à educação foram repassados às escolas particulares (nas quais não havia sido aplicado o SAP) e às Escolas Fundacionais Cenecistas,<sup>15</sup> "criadas nacionalmente como uma proposta de mutirão mantida com o trabalho e doação de recursos da comunidade"<sup>16</sup>, mas que progressivamente, especialmente em Santa Catarina, passaram a receber significativo apoio financeiro do governo do Estado.

A aplicação de recursos públicos às chamadas "escolas da comunidade" foi explicada pelos seus dirigentes (representantes do poder político e empresarial do Estado) pelo fato de se tratar de um ensino altamente rentável: "o mais barato do Esta-

---

14. Participação da Secretaria de Educação no orçamento do Estado:

1979 - 12,48 %

1980 - 15,03 %

1981 - 12,08 %

1982 - 17,87 %

Fonte: Unidade de Planejamento da Secretaria da Educação.

15. A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) foi criada em Santa Catarina no ano de 1952, dedicando-se exclusivamente ao ensino de 2º grau.

16. Conferir estudo de Leda Scheibe et al sobre "Publicização do Ensino Privado ou Privatização do Ensino Público de 2º Grau".

do". Tal raciocínio encontrava respaldo na Lei 5.692/71 que, no seu artigo 45, assegurava que

"As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo". (grifo nosso)

Concorriam para o barateamento dessa rede de ensino o aviltante salário pago aos professores - o mais barato do Estado, e a utilização do espaço físico das escolas estaduais. Para completar tal barateamento as Escolas Cenecistas oferecem, comprovadamente, o ensino mais precário do Estado.<sup>17</sup>

Tal barateamento toma feições assustadoras quando verifica-se que as escolas cenecistas existem como única oportunidade de ensino de 2º grau em grande número de municípios catarinenses (no final da gestão de Jorge Konder Bornhausen - 1982 - em oitenta e seis dos cento e noventa e nove municípios) e que, dentre as habilitações profissionais oferecidas por estas escolas encontra-se a habilitação para o magistério de 1ª a 4ª série, formadora do professor para a escola básica.

---

17. Uma pesquisa realizada pela ACAFE no ano de 1986 entre candidatos ao concurso vestibular provenientes da 1ª UCRE, revelou que os alunos que obtiveram os piores desempenhos eram egressos das Escolas Fundacionais Cenecistas e das escolas estaduais localizadas nos bairros mais pobres da Grande Florianópolis. Sobre o assunto, conferir Leda Scheibe et al. "Publicização do Ensino Privado ou Privatização do Ensino Público de 2º grau?", p. 22.

Este flagrante descaso para com a qualidade da escola freqüentada pela maioria da população, aliado à sistemática desvalorização profissional e degradação econômico-social dos profissionais da educação, revela o real descompromisso do Estado para com a efetiva democratização social e econômica do conjunto da sociedade, apesar de suas históricas proclamações em contrário.

Ao governador Jorge Konder Bornhausen, assim como a seus pares, legítimos representantes dos interesses do grande capital, não interessava investir na qualidade da escola pública catarinense, não interessava, conseqüentemente, investir na autonomia intelectual do professor, especialmente do professor da escola elementar, uma vez que seus reais interesses passavam ao largo da construção de um projeto de educação que viesse de encontro às históricas aspirações das maiorias, concorrendo para resgatá-las da condição de marginalidade a que são submetidas.

6.1. A Organização dos Professores em Associações de Classe: início da luta organizada por melhores condições para o exercício do magistério e por maior participação nos destinos da educação

Foi justamente a percepção de que não havia vontade política para construir uma escola de boa qualidade para a maioria da população aliada ao aviltamento salarial da categoria e ao crescente desprestígio da profissão, que mobilizou os educa-

dores catarinenses a organizarem-se em associações, à exemplo do que vinha acontecendo com o operariado em geral, a partir da década de setenta.

Como bem afirmou Tesser,

"O principal impasse da qualidade do ensino na escola (...), o principal obstáculo à melhoria do nível profissional dos professores, tem no ethos político sua razão mais profunda. Portanto, a escola, ... têm, no exercício que é feito do poder político, o principal entrave para a sua transformação. E poder só se transforma com poder. É por isso que (...) a forma mais eficaz para transformar a escola (...) para formar adequadamente suas professoras, consiste (...) na determinação da categoria dos professores na luta pela conquista de seus direitos, em unidade com a luta dos trabalhadores pelo direito a escola de qualidade".<sup>18</sup>

Nesse sentido, a deflagração da primeira greve de professores de 1º e 2º graus da rede pública estadual, em 1980, pela Associação dos Licenciados de Santa Catarina - ALISC é representativa: marca o "início organizado" da luta que os educadores travarão por uma escola pública de qualidade por melhores salários e por melhores condições para o exercício do magistério.

É também a partir dos anos oitenta que a ALISC, juntamente com as demais entidades de profissionais da educação (orientadores, supervisores e administradores) promoverá encon-

---

18. Ozir Tesser. A Formação da Professora Leiga no Ceará, p. 165.

tros e seminários onde serão discutidos os problemas educacionais do Estado e levantadas propostas para a melhoria do ensino público catarinense.

O fortalecimento do movimento dos docentes, face ao clima de abertura política e de recrudescimento das forças democráticas vividos no país, possibilitou-lhe pressionar o governo do Estado no sentido de obter maior participação nos destinos da educação catarinense,

"... como meio de se contrapor às imposições do Estado Autoritário, no que concerne à política educacional, responsáveis pela pobreza da escola pública, pela precariedade das condições de trabalho dos professores, pela baixa qualidade da educação escolar. Democratizar a educação passou a ser um desafio especialmente para os educadores, no contexto mais amplo da luta social pela democratização do Estado. Os dilemas daquele desafio são expressão dos dilemas desta luta social. A capacidade dos educadores de construir uma alternativa concreta à política educacional vigente - articulando-a à redenção das maiorias - está organicamente ligada ao presente desafio histórico que está a exigir do movimento social o processamento da democratização das estruturas de poder econômico e político tradicionalmente vigentes no Brasil".<sup>19</sup>

A greve de 1983 em repúdio ao não cumprimento, pelo governador eleito, Esperidião Amin, de sua promessa de remunerar os funcionários públicos com índices superiores aos da inflação,

---

19. Marli Auras, op. cit. 113, p. 351-352.

apesar da apreensão que gerou nas escolas, com punições e perseguições de toda ordem aos grevistas, possibilitou aos educadores catarinenses conquistarem a constituição de comissões paritárias para tratar das "questões de seu interesse".

A participação comunitária assim como a "opção pelos pequenos" havia sido o carro - chefe da campanha do candidato das oligarquias ao governo do Estado, em 1982, necessidade posta pelo momento de abertura do Estado Autoritário (que reestabelecia a eleição direta para governador) e pelo "incômodo" ascenso dos movimentos populares.

Assim sendo, a "abstrata" participação comunitária defendida pelo candidato Amin, como forma de dar feições "democráticas" ao discurso oligárquico burguês, precisou ser realmente concretizada, por força do movimento dos professores. Em maio de 1983 foram constituídas duas comissões: uma integrada por representantes da Secretaria de Educação e das associações de classe para elaborar uma proposta de Estatuto do Magistério e Plano de Carreira e outra composta por entidades representativas de diversos segmentos do sistema educacional, para elaborar o terceiro Plano Estadual de Educação.

O processo de elaboração deste último, no ano de 1984, levou Santa Catarina a vivenciar um inédito processo de participação popular, com debates em todas as escolas, consideradas "o ponto de chegada e o ponto de partida" das discussões ocorridas

nos seminários e congressos verificados nos níveis municipais, regionais e estadual, cuja tônica foi a democratização da educação.

Tal movimento representou uma ruptura com a prática das ditas "comissões de alto nível", cujos representantes, ligados ao aparelho de Estado, buscavam assegurar o monopólio da representação dos interesses das forças dominantes no Estado. Independente dos resultados práticos desse processo de democratização da educação, fica-nos a convicção de que será mediante a organização dos educadores e sua articulação com as demais categorias de trabalhadores que se poderá buscar alternativas para transformar a escola básica, colocando-a à serviço das maiorias.

Será através da organização e da luta dos subalternos que se poderá exigir do Estado mecanismos consistentes que corram para superar as causas que têm historicamente impedido ao professor uma prática docente empenhada na construção de um trabalho coletivo, voltado para a socialização do saber sistematizado que é, sem dúvida, uma das vias de acesso ao cumprimento da função social da escola. Como observou Marx, "cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas".<sup>20</sup>

---

20. Carta de Marx à W. Brake em 05/05/1875. Crítica ao Programa de Gotha in Ozir Tesser. "A formação da professora leiga no Ceará", p. 166.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de sessenta o aparelho governamental catari-nense foi desafiado à modernizar-se, a utilizar-se da técnica do planejamento com o objetivo de desenvolver políticas públicas direcionadas às exigências do desenvolvimento do modo de produ-ção capitalista.

Nesse processo, a educação foi considerada coadjuvante imprescindível ao projeto de alçar Santa Catarina à modernidade. Urgia, portanto, reformular o precário sistema educacional, cuja seletividade impedia à maioria das crianças o ingresso e a per-manência na escola primária, assim como no ensino de 2º e 3º graus.

A insuficiência de escolas e suas precárias condições de funcionamento aliada à desqualificação geral de seu professo-rado exigiam reformas de base que assegurassem uma infra-estru-tura capaz de transformar a educação escolar em mediadora do projeto desenvolvimentista/modernizador.

Com efeito, na primeira metade da década de sessenta o Estado começa a montar, auxiliado pelo MEC, INEP e os peritos da UNESCO, uma política educacional destinada a adequar a educação ao modelo econômico que vinculava o país a blocos associados ao capitalismo internacional.

São criadas inúmeras escolas e salas de aula, a Universidade do Estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, etc, culminando com a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação, cujos dois eixos centrais eram a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e a substituição do sistema de avaliação por aprovação/reprovação pelo Sistema de Avanços Progressivos.

Paradoxalmente, à estas medidas que "revolucionariam" o sistema educacional catarinense, colocando-o "pari passu" com as sociedades mais avançadas, não correspondeu uma política de formação dos professores que, segundo os peritos da UNESCO, seriam os "executores", na instituição escolar, das diretrizes propostas pela "comissão de alto nível", autora do Plano.

A disseminação do Curso Normal, especialmente do Ginásio Normal (pela economia que representava aos cofres públicos), não foi seguida de modificações significativas na dinâmica desses cursos, os quais continuaram formando docentes para atuar numa escola elitista, cujo modelo pedagógico - centrado no per-

fil de aluno classe média (que até então era a clientela majoritária da escola pública) - não foi capaz de garantir aos "novos habitantes" da escola (as crianças provenientes das classes populares) a apropriação dos conhecimentos e habilidades escolares básicas.

Aliada a essa inadequação, o curso formador do professor não possibilitava ao futuro mestre os subsídios teórico-metodológicos para trabalhar com o Sistema de Avanços Progressivos, o qual exigia um preparo bastante específico no sentido de "dar conta" das proclamadas diferenças e ritmos individuais e do "aprender a aprender".

Tal despreparo, aliado à falta de espaço físico, de equipamentos, de material didático, de bibliotecas, do excessivo número de alunos por classe, do aviltamento salarial dos professores, enfim da precariedade geral da escola pública, concorreu para transformar tal sistema de avaliação em promoção automática, o que contribuiu para baratear o ensino oferecido pela Escola Pública, para relativizar o avanço democrático representado pela ampliação da escolaridade, desvirtuando-o enquanto medida em favor da democratização escolar e social.

Na década de oitenta, a despeito da ênfase conferida pelo segundo Plano Estadual de Educação ao professor - como forma de elevar a qualidade do ensino (que a democratização das oportunidades de acesso conjugada ao SAP não conseguiram alte-

rar), o curso formador do professor, novamente não sofreu alterações de base, preservando-se o seu caráter tecnicista e a desarticulação entre os conteúdos do núcleo comum e da parte profissionalizante, instituídos pela Lei 5.692/71.

O baixo desempenho da maioria dos candidatos nos concursos para o magistério público - 1ª a 4ª séries, realizados na década de oitenta em Santa Catarina, tanto a nível estadual como municipal, denunciam o esvaziamento do curso formador do professor para as séries iniciais do 1º grau dos conhecimentos mínimos básicos que possibilitariam ao futuro docente uma prática competente.

O desinteresse do Estado em investir na reformulação de sua política de formação do professor e de sua política salarial, bem como na qualidade do ensino público em geral - num período em que se colocava a educação como área prioritária para o processo de desenvolvimento e modernização - revelam o seu real descompromisso para com a educação das maiorias, o seu interesse em dificultar, de todas as formas, o acesso da maioria da população "à condição de poder desarticular a hegemonia vigente e, no processo, articular sua própria visão de mundo".<sup>1</sup>

Concluimos afirmando que a luta pela democratização da educação pressupõe a luta pela democratização do Estado. E,

---

1. Marli Auras. op. cit. p. 373.

reportando-nos a Auras, "Isto exige fazer avançar o movimento de organização da sociedade civil, de modo a construir sua hegemonia sobre o aparelho governamental, redefinindo-o estruturalmente, desprivatizando-o e colocando-o a serviço do público e não de interesses particulares".<sup>2</sup>

O fortalecimento da ALISC enquanto entidade representativa dos professores juntamente com o fortalecimento dos diferentes movimentos populares, na década de oitenta, tenderam a tornar o cenário político catarinense qualitativamente diferente, despertando para a necessidade da ação conjunta dos setores marginalizados da modernidade em busca de uma educação e de um Estado realmente democráticos.

---

2. Idem, Ibidem, p. 380.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Jaime. "Status do professor de ensino médio no Brasil". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 46 (103) julho/setembro, 1966, p. 91-144.
- ALVERGA, Naide Ribeiro. "Escola Normal: O que a experiência profissional tem a dizer". Contexto e Educação, Universidade de Ijuí, Ano 5, nº 17, Jan/Março 1990, p. 65-74.
- ALVES, Cláudia Maria Costa. "Estado Conservador e Educação no Brasil: o caso do liceu provincial de Niterói (1847-1851)", in O Passado Sempre Presente. Questões da nossa época p. 43-68.
- ALVES, Heitor B. "A missão do educador". Boletim do CEPE, ano 6, nº 30, Florianópolis, abril, 1971, p. 18-21.
- ALVES, Márcio Moreira. A Força do Povo. Democracia Participativa em Lages. 9ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1982.

AMORIM, Maria das Dores Daros das. Plano Estadual de Educação. Concretização das Orientações Políticas da Educação. Florianópolis, março, 1984 (dissertação de mestrado).

AMORIM, Maria das Dores Daros de et al. "Diagnóstico Estadual do Setor Educação de Santa Catarina" in Cadernos do CED, Ano 15, nº 112, 1985.

ANDRÉ, Marli A. de (Coord). "Revitalização da Escola Normal". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 67 (156), 467 - 8, maio/ago, 1986.

AURAS, Gladys Mary Teive. "A relação Teoria e Prática na Formação do Professor". UFSC, julho, 1990 (monografia apresentada na disciplina de Currículo: Fundamentos e Perspectivas<sup>11</sup> do Curso de Mestrado em Educação da UFSC<sup>11</sup>).

AURAS, Marli. Poder Oligárquico Catarinense. Da guerra aos "Fanáticos" do Contestado à "opção pelos pequenos". PUC, São Paulo, 1991 (tese de doutorado).

BAIA-HORTA, José Silvério. Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil. São Paulo, Cortez, 1982.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "Professora e aluno na escola básica. Encontros e Desencontros". ANDE, São Paulo, 1 (2): 42 - 5, 1981.

BRANDÃO, Zaia. "A Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (40): 54-57, fevereiro, 1982.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. "Estudos sobre mulher e educação. Algumas questões sobre o Magistério". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (64): 4-13, fevereiro, 1988.

BURNHAN, Terezinha Fróes. "Vazio de Significado político - epistemológico na Escola Pública". in Escola Básica. Coletânea CEE. Campinas/São Paulo: Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, p. 89-102.

CADERNOS DE PESQUISA. Seção Especial: Formação do Professor Primário. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

CAGLIARI, Luiz Carlos. "O Príncipe que virou Sapo". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (55): 50 - 62, novembro, 1985, p. 50-62.

CALAZANS, Maria Julieta. "A escola na interação sociedade civil/Estado - Um fórum para encaminhamento das lutas de professores". Em Aberto, Ano 6, nº 34, abril/junho, 1987, p. 17 a 24.

CAMPOS, Maria Cristina S. Souza. "Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (72): 5 - 15, fevereiro, 1990.



- CAMPDS, Luiz Henrique Mendes de. "Status Profissional do Professor". Boletim do CEPE, outubro, 1975, Ano 10, nº 45, p. 18 a 21.
- CAPISTRANO, Mariangela Telles. "Aspectos da Formação profissional no magistério secundário na Guanabara". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 46 (103) julho/setembro, 1966, p. 158-180.
- CARVALHO, Horácio Martins de. "A Ideologia do Planejamento Participativo". Maceió, maio, 1982. (mimeo)
- CENAFOR. Escola Normal, hoje? 2ª edição revisada, São Paulo, 1986.
- CHAGAS, Edio. A Formação do Professor e o Currículo na Escola Primária (1ª série), Florianópolis, FAED/CEPE, 1965, (mimeo).
- COELHO, Ildeu. A Questão Política do Trabalho Pedagógico in Educação Vida e Morte. 3ª edição, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983, p. 29-49.
- Colóquios Estaduais Sobre a Organização do Sistema de Ensino. Plano Estadual de Educação (mimeo).
- Colóquios Regionais Sobre Organização dos Sistemas Estaduais de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 46 (103)

julho/setembro, 1966, p. 153 - 157.

I Congresso Brasileiro de Ensino Normal. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 46 (103), julho/setembro, 1966, p. 181-185.

XXV Conferência Internacional de Instrução Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 46 (103), julho/setembro, 1966, p.96-110.

CONTE, Doracy Soares. "Associação entre rendimento escolar e indicadores de eficiência de professores". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (50): 29-39, agosto, 1984.

CORRÊA, Mariza. "A Revolução dos Normalistas". Cadernos de Pesquisa, São paulo (66): 13-24, agosto, 1988.

CUNHA, Luís Antônio. Educação e Desenvolvimento no Brasil. 7ª edição, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

..... Quem educa os educadores. I seminário de Educação Brasileira, Campinas, novembro, 1978, p. 41 a 47. (mimeo)

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo, Cortez, 1975.

- \_\_\_\_\_. "A Democratização Escolar no Ensino Fundamental e sua Relação com o Ensino Superior". Educação Brasileira. CRUB, Ano II, nº 5, Brasília, 1980.
- DUTRA, Alzira Hesmann et al. A Questão do Avanço Progressivo na Educação Catarinense. Cadernos do CED. Vol. Especial, UFSC, 1984, p. 13-110.
- DEKKER, Ingeburg. "Considerações sobre o Ensino Normal em Santa Catarina". Boletim do CEPE, nº 17, setembro, 1968, p. 1 a 9.
- FERRARI, Alceu Rovanello. "Atendimento escolar básico - problema de diagnóstico" in Escola Básica. Coletânea CRE, Campinas, São Paulo, Papius/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, p. 9-24.
- FIORI, Neide Almeida. Aspectos da Evolução do Ensino Público. Florianópolis, Secretaria da Educação, 1975.
- \_\_\_\_\_. (Coord). Acesso ao Ensino Superior - articulação entre o ensino de 2º grau e o ensino superior. Florianópolis, UFSC, 1980, vol. 1.
- FILHO, Luís Soares de Araújo. "O Professor: Formação, Carreira/Salário e Organização Política - Reflexões por uma organização politicamente competente". Em Aberto, ano 6, nº 34, abril/junho, 1987, p. 1 a 10.

FUSARI, José Cerchi. Tendências históricas do treinamento em educação, p. 13-27 (mimeo).

FUSARI, José Cerchi e CORTESE, Marlene Pedro. "Formação de Professores a nível de 2º grau". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (68): 70-80, fevereiro, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. "Conseguiremos escapar do neotecnicismo?" in Coletânea CBE, Campinas/São Paulo, Papirus/CEDES/ANDES/ANPED, 1992, p. 159-170.

GADOTTI, Moacir. "A Questão da Educação e a Formação do Educador. Aprendendo com a minha própria história." Em Aberto, Ano 6, nº 34, abril/junho, 1987, p. 25-39.

\_\_\_\_\_. "A nova proposta do Educador numa sociedade em conflito". Anais da V Jornada de Educação. UFSC, Florianópolis, 5 a 9 de novembro de 1979, p. 19-28.

GATTI, Bernadete A. "Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus". Em Aberto, ano 6, nº 34, abril/junho, 1987, p. 11-15.

GOMES, Ana Rosa B. "Condições do Professor no Brasil: trajetória da categoria". Coletânea CBE, Campinas/São Paulo: Papirus/CEDES/ANDES/ANPED, 1992, p. 189-194.

GOUVEIA, Aparecida Joly. "Educação e Desenvolvimento: ponto de vista dos professores secundários". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XLVI - 103, julho/setembro, 1966, p. 65 a 90.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. 8ª edição. Civilização Brasileira, 1989.

..... Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 7ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

HAAS, Inês Veiga. "O Regime do Avanço Progressivo". Boletim do CEPE, Florianópolis, vol. 14, nº 2, abril/maio/junho, 1982, p. 21-22, p. 31-33.

..... "Avanço Progressivo e Evasão Escolar". Boletim do CEPE, Florianópolis, vol. 14, nº 2, abril/maio/junho, 1982, p. 38-40.

..... "O SAP em Santa Catarina". Boletim do CEPE, Florianópolis, vol. 14, nº 2, abril/maio/junho, 1982. p. 25-31 e 33-37.

..... "O Instituto de Educação e a Formação do Professor Primário". Boletim do CEPE, agosto de 1967, p. 2-5.

- \_\_\_\_\_. "A Remuneração do Professor". Boletim do CEPE, Setembro, 1975, Ano 10 nº 44, p. 15, 16.
- \_\_\_\_\_. "O Salário do Professor". Mensário Informativo do CEPE, nº 15, junho, 1968, p. 3-4.
- IANNI, Octávio. Dialética e Capitalismo. 3ª edição, Rio de Janeiro, Vozes, 1982.
- \_\_\_\_\_. Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.
- \_\_\_\_\_. A Ditadura do Grande Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- JUNIOR, Celestino Alves da Silva. "Organização do Trabalho na Escola: a prática existente e a teoria necessária". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (59): 73-6, novembro, 1986.
- KOCH, Zenir. Uma leitura da questão do fracasso escolar na escola pública catarinense - UFSC, 1989, (dissertação de mestrado).
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LELIS, Isabel Alice. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo, Cortez, 1989.

LENZI, Carlos Alberto Silveira. Partidos e Políticos de Santa Catarina. Florianópolis, Editora da UFSC, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. "Saber ser, saber fazer. O Conteúdo do fazer pedagógico". ANDE, p. 40-44.

LINS, Zenilda Nunes. "O Sistema de Avanços Progressivos em Santa Catarina" in Boletim do CEE. Florianópolis, vol. 14, nº 2, abril/maio, junho, 1982, p. 3-20.

LISBOA, Alaíde. "Algumas questões sobre o curso de magistério para 1º grau". Revista AMAE Educando, março 1985, p. 18 (169): p. 47 - 48.

MARX e ENGELS. A Ideologia Alemã. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

MELLO, Guiomar Namo de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 8ª edição, São Paulo, Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. "Magistério". ANDE, São Paulo, 4 (7), 41-46, 1984.

MELLO, Guiomar Namo de. et al. "As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação". Cadernos de Pesquisa. São paulo (45): 71-78, maio, 1983.

MELO, Osvaldo Ferreira de. Diretrizes para a Educação em Santa Catarina. Contribuição do Conselheiro Osvaldo F. de Melo apresentada ao CEE, com vistas à fixação de uma política educacional, Florianópolis, junho, 1965. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Teoria e Prática do Planejamento Educacional. 2ª edição, Porto Alegre, 1974.

OLIVEIRA, Osvaldo M. M. A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau de Santa Catarina. São Paulo, PUC, 1984 (dissertação de mestrado).

ONAINDIA Y LEQUÉRICA, Maria Alícia. A formação e a prática de professora de 1ª a 4ª série do 1º grau iniciantes do exercício docente. PUC, São Paulo, 1983 (dissertação de mestrado).

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. "A Burocratização do trabalho do professor ou a eterna papelada". ANDE, p. 36-39.

PEREIRA, Doris Beatriz Gonçalves. A Qualificação do professor alfabetizador e fracasso escolar - Um estudo de caso. Universidade Federal do Paraná. 1984 (dissertação de mestrado).



- PEREIRA, Luiz. O Magistério Primário numa Sociedade de Classes. São Paulo, Livraria Pioneira, 1969.
- PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o Ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. "Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 6 (103), julho/setembro, 1966, p. 10 a 64.
- PINTO, Alvaro Vieira. As sete lições da educação de adultos. São Paulo, Cortez, 1989.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. "A Condição do professor no Brasil de hoje: um estudo em São Paulo". Coletânea CBE. Campinas/São Paulo: Papirus/CEDES/ANDES/ANPED, 1992, p. 189-194.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. (1930 - 1973), 2ª edição, Petrópolis, Vozes, 1990.
- SABATINI, Juraci Ribeiro. A aprendizagem da literatura brasileira no 2º grau, opção magistério nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. UFSC, 1986 (dissertação de mestrado).
- SANTA CATARINA. Diagnóstico e Prognóstico da Situação Educacional. MEC/SEC/CEE/UDESC. Florianópolis, dezembro, 1971.

- ..... Diagnóstico da situação educacional.  
MEC/SEC/CEE/UDESC, Florianópolis, junho, 1971, 339p.
- ..... Avaliação do Processo de Planejamento do Ensino de  
2º grau na Secretaria da Educação. UNIF/SUPAN, Florianópolis,  
fevereiro, 1987.
- ..... Avancos Progressivos no Ensino de 1º grau.  
SEE/UNOE, 1981.
- ..... CEOSE, 3 p. (mimeo).
- ..... Evasão e Repetência nas Comunidades Pesqueiras de  
Santa Catarina. FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1968.
- ..... Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa  
Catarina. FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1967.
- ..... Plano Setorial de Educação. 1973 - 1976, vol. 1.
- ..... Diagnóstico e Prognóstico da Situação Educacional.  
SEE, 1972.
- ..... Expansão da Escolaridade Primária até a 4ª série.  
Florianópolis, FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1968.

..... Plano Estadual de Educação 1969/1980. Florianópolis, 1969.

..... Plano Estadual de Educação 1980/1983. Florianópolis, 1980.

..... Plano Estadual de Educação 1985/1988. Democratização da Educação. A Opção dos Catarinenses, 1984.

..... A Situação do Ensino Médio em Santa Catarina. CEPE, 1969.

..... Caracterização do Profissional do Magistério de 1ª a 4ª série - 1º grau. Secretaria da Educação/UNOE/SUESG, 1978.

..... O Ensino de 2º grau em Santa Catarina. Vol I. Secretaria da Educação. Unidade de Documentação e Informática. Subunidade de Coleta e Processamento. Florianópolis, julho, 1980.

..... O Ensino de 2º grau em Santa Catarina. Vol II. Secretaria da Educação. Unidade de Documentação e Informática. Florianópolis, dezembro, 1986.

..... Habilitação para o Magistério de 1º grau - 1ª a 4ª série. Educação Geral. Vol I. Secretaria de Educação /UNOE/SUESG.

- ..... Habilitação para o Magistério de 1º grau - 1ª a 4ª série. Formação Especial. Parte Instrumental. Vol II. Secretaria de Educação/UNOE/SUESG.
- ..... Experiência Pedagógica do Magistério do 1º grau - 1ª a 4ª série. Secretária da Educação. Subunidade de Ensino de 2º grau, 1978.
- ..... Plano de Atividades. Secretaria da Educação/UNOE/SUESG. 1984.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. "O Papel da Didática na formação do professor". ANDE, São Paulo 1(4) 9 - 18, 1982.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Um Esquema para a Educação em Santa Catarina. Florianópolis, Edeme, 1970.
- ..... Educação e Desenvolvimento em Santa Catarina. Florianópolis, Editora da UFSC, 1968.
- SANTOS, Lucíola P. "Formação de Professores e Qualidade do Ensino" in Escola Básica. Coletânea CBE. Campinas/São Paulo, Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, p. 137-146.
- SANTIAGO, Maria Eliete. Escola Pública de 1º grau. Da Compreensão à Intervenção. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Política e Educação no Brasil. O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo, Cortez, 1987.

..... Educação: do senso comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez, 1989.

..... "Pedagogia Histórico-crítica. Primeiras Aproximações". Coleção Polêmicas do nosso tempo, nº 40, São paulo, Cortez, 1991.

SENA, Guiomar Osório de. & MEDEIROS, Nina Rosa Lima. O Sistema de Avanços Progressivos e suas conseqüências no Estado de Santa Catarina. Cadernos do CEDE, Vol. Especial, UFSC, 1984, p. 111 a 174.

SCHEIBE, Leda et al. O Ensino de 2º grau no Brasil. Caracterização e Perspectivas. Estado de Santa Catarina. Relatório Final, 1989.

SCHEIBE, Leda. "O saber fazer na escola. Novos Caminhos para a didática". ANDE, São Paulo 1(5) 39-41, 1982.

SCHEIBE, Leda e BAZZO, Vera. "O Ensino de 2º grau e a nova Carta" Em Aberto. Brasília, Ano 8, nº 41, Jan/Março, 1989, p. 3-11.

- SCHIMITZ, Sérgio. Planejamento Estadual. A Experiência do PLAMEG. Florianópolis, Editora da UFSC, FESC/UNESC, 1985.
- SCHIMIDT, Wilson. A Escolarização Básica no Meio Rural em Santa Catarina. PUC, São Paulo, 1988 (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Rose Neubauer da et al. "Formação do Professor no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico". São Paulo, Fundação Carlos Chagas/REDUC, 1991.
- TESSER, Ozir. "A Formação da professora leiga no Ceará". Coletânea CBE. Campinas/São Paulo, Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, p. 159-170.
- TORFS, Jacques. "Aspectos Econômicos do professorado". UNESCO/Brasil, agosto, 1966 (mimeo).
- VALLE, Ione Ribeiro. Burocratização da Educação. Um estudo sobre o CEE do Estado de Santa Catarina e seu papel na política de expansão do ensino de 2º grau. Florianópolis, 1991 (dissertação de mestrado).
- VILELA, Heloisa. "A primeira escola normal do Brasil" in O Passado sempre Presente. Questões da nossa época. São Paulo, Cortez, 1992, p. 17-42.

XAVIER, Maria Elizabeth. Poder Político e Educação de Elite. São Paulo, Cortez, 1980.

XAVIER, Maria Luiza M. "A Condição dos professores no Brasil, hoje. O Caso do Rio Grande do Sul". Coletânea CBE. Campinas/São Paulo, Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, p. 171-181.

WANDERLINDE, Maria José. "O Corpo docente do Ensino Primário em Santa Catarina". Boletim do CEPE, set/outubro, 1970, nº26, p.11.

WASCHOWICZ, Lilian Anna. "A Formação do Educador". Educação e Sociedade. São Paulo, 3 (9); maio, 1981, p. 169-173.

#### LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E PARECERES

Lei nº SEE 2.293, de 27.02.60. Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina.

Decreto nº SEE 104, de 13.02.63. Dispõe sobre o currículo dos estabelecimentos de ensino secundário de 1º e 2º ciclos (ginásios e colégios secundários).

Decreto nº SEE 105, de 22.02.63. Dispõe sobre a Organização do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina.

Decreto nº SEE 106, de 22.02.63. Dispõe sobre a adaptação de estudos nos estabelecimentos de ensino secundário.

Lei nº SEE 3.191, de 08.05.63. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Lei nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei nº 4.256, de 23.12.68. Modifica o sistema de ingresso de professores de Ensino primário e dá outras providências.

Lei nº 4.394, de 20.11.69. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Decreto nº SEE 5.905, de 06.10.67. Fixa normas para a realização de concursos de ingresso nos cargos de Professor Primário e de Regente do Ensino Primário.

Decreto nº SEE 1.216, de 03.01.64. Dispõe sobre Exame de Suficiência para exercício no magistério primário.

Lei nº 3.325, de 31.10.63. Dispõe sobre o magistério primário e dá outras providências.

Lei nº SEE 4.441, de 11.05.70. Extingue o cargo de regente do Ensino primário.



Parecer nº CFE 355/72, de 07.04.72. Elevação dos níveis de preparo do magistério de 1º e 2º graus.

Resolução nº 2/72, de 27.01.72. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional no ensino de 2º grau.

Lei nº 5.692/71. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Parecer nº CFE 853/71. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo na Lei 5.692/71.

Parecer nº CFE 871/72, de 11.08.72. Matérias da parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus, para o sistema federal.

Decreto nº SEE 7.645, de 25.05.79. Altera tabela de vencimentos de professores substitutos de 1ª a 4ª série do 1º grau.

Parecer nº SEE 5.205, de 28.11.75. Estatuto Magistério Público do Estado de Santa Catarina.

Parecer nº SEE 303/73. Sugestões de currículos da habilitação para o magistério.

Parecer nº CFE 1.600/75. Habilitação a nível de 2º grau para o pré-escolar.

Parecer nº CFE 349/72, de 06.04.72. Exercício de magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau.

Resolução nº 8/71 do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

Decreto nº SEE 1.802, de 30.12.74. Dispõe sobre a organização da habilitação para o magistério a nível de 2º grau, para o Estado de Santa Catarina.

Resolução nº CFE 09/74. Fixa normas de estrutura e funcionamento dos "Estudos Adicionais", à 3ª série do 2º grau.

Parecer nº CFE 49/74, de 23.01.74. Estudos Adicionais e exercício de Magistério no Ensino de 1º grau.

Parecer nº CFE 76/75, de 23.01.74. O ensino de 2º grau da Lei Nº 5692/71.

Parecer nº CEE 114, de 17.04.84. Propostas curriculares para revitalização dos cursos de magistérios de 1º grau - 1ª a 4ª série.

Decreto nº SEE 10.684, de 28.04.80. Regulamenta e disciplina os procedimentos relativos aos concursos de ingresso, acesso, promoção, remoção e lotação no magistério Público Estadual.

Lei nº 7.044/82, de 18.10.82. Altera dispositivos da Lei 5692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Parecer nº CFE 618/82, de 02.12.82. Consequências decorrentes das alterações introduzidas pela Lei Nº 7044/82, na Lei nº 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus.